

”Mä toivoisin, että ajatusmaailma muuttuis siitä virheiden korjaamisesta siihen, mikä on hyvää ja vahvistetaan sitä.”

Opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2020
Laura Ala-Luopa

Ohjaaja: Katriina Maaranen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Laura Ala-Luopa		
Työn nimi - Arbetets titel "Mä toivoisin, että ajatusmaailma muuttuis siitä virheiden korjaamisesta siihen, mikä on hyvää ja vahvistetaan sitä." Opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta		
Title "I wish that the mindset would change from correcting mistakes to what is good and reinforce that." Teachers' views on positive education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year 3/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 s + 2 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Koulumaailmassa on pitkään keskitytty arvioimaan oppilaita ongelmakeskeisesti. Kun huomio kiinnittyy oppilaan vajavaisuuksiin ja kehitettäviin osa-alueisiin, saatetaan jättää taka-alalle ne puolet, joista oppilas voisi saada kehuja ja kiitosta. Positiivinen pedagogiikka on positiivisesta psykologiasta syntynyt pedagoginen sovellus. Sen keskiössä ovat oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen ja oppimisen edistäminen. Huomion keskipisteenä ovat oppilaan vahvuudet ja onnistumiset heikkouksien sijaan. Positiivisen pedagogiikan suosio on kasvanut viime vuosina myös suomalaisissa kouluissa. Tutkimukset ovat keskittyneet tyypillisesti menetelmien vaikuttavuuden mittaamiseen ja hyvinvointia edistävien keinojen kehittämiseen interventio- tai toimintatutkimusten muodossa. Opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta ei ole juurikaan tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat käsittävät positiivisen pedagogiikan ja mitä he siitä ajattelevat omien kokemustensa perusteella. Tutkielmassa tehdään katsaus siihen, miten opettajat mieltävät positiivisen pedagogiikan ja miten sitä hyödynnetään kouluissa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmin. Tutkimuksessa haastateltiin kuutta positiivisesta pedagogiikasta kiinnostunutta ja sitä käyttävää luokanopettajaa heidän käsityksistään ja kokemuksistaan positiivisesta pedagogiikasta. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja analysoitiin teema-analyysillä.</p> <p>Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat käsittivät positiivisen pedagogiikan olevan luonteenvahvuuksien vahvistamista, myönteistä huomaamista ja positiivista palautetta. Opettajat kertoivat ajatuksistaan ja kokemuksistaan positiivisen pedagogiikan opettamisesta toiveidensa, koettujen hyötyjen, käytännön opetuksen, suhtautumisen ja levinneisyyden ja soveltuvuuden näkökulmista. Opettajien myönteisten kokemusten perusteella voidaan todeta, että positiivista pedagogiikkaa voidaan opettaa koulussa erillisinä oppitunteina tai sulautettuna muun opetuksen sekaan. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että positiivista pedagogiikkaa voisi toteuttaa laajemminkin kouluissa, koska se voisi olla potentiaalinen tapa edistää koko kouluyhteisön hyvinvointia.</p>		
Avainsanat – Nyckelord positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, luonteenvahvuudet, luonteenkasvatus		
Keywords positive education, positive psychology, character strengths, character strength based		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Laura Ala-Luopa		
Työn nimi - Arbetets titel "Mä toivoisin, että ajatusmaailma muuttuis siitä virheiden korjaamisesta siihen, mikä on hyvää ja vahvistetaan sitä." Opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta		
Title "I wish that the mindset would change from correcting mistakes to what is good and reinforce that." Teachers' views on positive education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year 3/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The school world has long focused on the problem-based assessment of students. When the focus is on the pupil's deficiencies and areas for improvement, the aspects that should be valued and praised may be left behind. Positive education is a pedagogical application based on positive psychology that focuses on enhancing the well-being and learning of students. The focus is on the student's strengths and successes rather than weaknesses. In recent years, the emphasis on positive education has also increased in Finnish schools. Research has typically focused on measuring the effectiveness of methods and developing well-being measures in the form of intervention or action research. Since teachers' perceptions of positive education have not been studied much, this study aims to chart how positive education has been carried out in the ordinary Finnish classroom environment.</p> <p>The research was carried out by using qualitative research methods. Six classroom teachers that were interested in and using positive education were interviewed about their perceptions and experiences of positive education. The interviews were conducted with a semi-structured theme interview and analyzed by theme analysis.</p> <p>According to the results of this study, teachers perceived positive education as character strengths and their further development, positive perception and positive feedback. Teachers shared their thoughts and experiences of teaching positive education from the point of view of their desires, benefits, hands-on teaching, attitudes, recommendations, distribution and applicability. Based on the positive experiences of teachers, positive education can be taught in school as separate lessons or as embedded into other lessons. The study suggests that positive education could be implemented more widely in schools, as it could be a potential way to increase the well-being of the whole school community.</p>		
Avainsanat – Nyckelord positiivinen pedagogiikka, positiivinen psykologia, luonteenvahvuudet, luonteenkasvatus		
Keywords positive education, positive psychology, character strengths, character strength based education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	POSITIIVINEN PSYKOLOGIA.....	3
	2.1 Patologian haastaja	3
	2.2 Kukoistamisen tavoittelemine	4
	2.3 Kuka määrittelee hyvinvoinnin?	5
	2.4 PERMA-teoria.....	6
3	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA.....	9
	3.1 Positiivisen pedagogiikan ydinperiaatteet	9
	3.2 Hyvinvoinnin lisääminen koulussa	11
	3.3 Optimismi ja myönteinen sisäinen puhe.....	13
4	VAHVUUSKESKEINEN LUONTEENKASVATUS.....	15
	4.1 Hyveet ja luonteenvahvuudet.....	15
	4.2 Luonteenkasvatuksen taustoja	16
	4.3 Luonteenkasvatus	18
	4.4 Opettajan rooli luonteenkasvatuksessa.....	20
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
	6.1 Aineistonkeruu.....	23
	6.1.1 Teemahaastattelu	23
	6.1.2 Tutkimusjoukko	26
	6.2 Aineiston analysointi	27
7	TUTKIMUSTULOKSET	32
	7.1 Opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta	32
	7.1.1 Luonteenvahvuudet.....	33
	7.1.2 Myönteinen huomaaminen	36
	7.1.2 Positiivinen palaute	39
	7.2 Opettajien ajatuksia positiivisen pedagogiikan menetelmästä kokemustensa perusteella.....	43
	7.2.1 Toiveet.....	43
	7.2.2 Koetut hyödyt.....	50
	7.2.3 Suhtautuminen.....	51

7.2.4 Käytäntö.....	55
7.2.5 Levinneisyys ja soveltuvuus	58
8 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	64
9 POHDINTAA	68
LÄHTEET	72
LIITTEET	78

TAULUKOT

Taulukko 1. Optimistiset ja pessimistiset selitystavat.....	13
Taulukko 2. VIA-luokittelu.....	17
Taulukko 3. Esimerkki aineiston alleviivauksista ja muistiinpanoista.....	29

KUVIOT

Kuvio 1. Opettajien käsitykset positiivisesta pedagogiikasta.....	32
Kuvio 2. Opettajien ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta.....	43

1 Johdanto

Monesti esimerkiksi työpaikkahaastatteluissa haastattelija utelee hakijan vahvuuksia ja heikkouksia. On mielenkiintoista, että tavallisesti meidän ihmisten on helpompi luetella niitä kehitettäviä puolia kuin kehua omaa erinomaisuuttaan. Yllätyn joka kerta, kun huomaan etten oikeastaan itsekään osaa äkkiseltään nimetä omia vahvuuksiani. En tiedä johtuuko se suomalaisesta vaatimattomuudesta vai siitä, että omat vahvuudet eivät olekaan niin tiedostettuja, kuin ajatellaan. Itse veikkaisin jälkimmäistä vaihtoehtoa. Mielestäni jokaisella ihmisellä on oikeus nähdä omat hyvät puolet ja vahvuudet.

Meille ihmisille on hyvin tyypillistä keskittyä negatiivisiin asioihin, vaikka positiivisia olisi-kin enemmän. Myös koulumaailmassa keskitytään helposti liikaa oppilaiden vajavaisuuksiin ja kehitettäviin osa-alueisiin ja unohdetaan ne puolet, joista oppilaan kuuluisi saada kehuja ja kiitosta. Voisin kuvitella, että jatkuva virheistä mustutteleminen lannistaa ketä tahansa ja muokkaa kielteisesti omaa käsitystä itsestään. Tehdessäni luokanopettajan sijaisuuksia olen myös huomannut, miten uuvuttavaa negatiivisten asioiden huomioiminen ja yhteisistä säännöistä muistutteleminen on myös opettajalle itselleen. Kaiken lisäksi ihmisten lisääntynyt mielen pahoinvointi muistuttaa meitä siitä, että ennaltaehkäiseville keinoille olisi suuri kysyntä. Muuttuvassa maailmassa mieleltä vaaditaan yhä enemmän joustavuutta uusien tilanteiden edessä. Yksi vaihtoehtoinen lähestymistapa kielteisten asioiden esiin nostamiselle ja mielen pahoinvoinnille on positiivinen pedagogiikka. Mielen hyvinvointitaitojen opettaminen tulisi olla tietojen ja taitojen opettamisen rinnalla yhtä tärkeää.

Innostuin positiivisesta pedagogiikasta muutama vuosi sitten kurssitehtävän myötä, kun haastattelin positiivisen pedagogiikan uranuurtajaa Erja Sandbergia yhdessä opiskelijatoverini kanssa. Kirjoitin kandidaatin tutkielmani samoista teemoista kuvailevan kirjallisuuskatsauksen muodossa. Etsin katsauksessani vastauksia siihen, mitä positiivinen pedagogiikka ja luonteenkasvatusta ovat ja miten niitä on sovellettu kouluopetukseen Suomessa ja kansainvälisesti. Jo kandidaatin tutkielman kirjoittamisen jälkeen pohdin, että jatkotutkimuksena voisi selvittää, miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy itse kentällä eli koulussa. Koska olen jo tehnyt kirjallisuuskatsauksen positiivisesta pedagogiikasta, on aika suunnata mielenkiintoni kohti empiirisempää tutkimusta aiheesta.

Positiivisen psykologian erilaisten sovellusten hyödyntäminen on lisääntynyt viimeisten 15 vuoden aikana huomattavasti niin koulutuksen, terveyden, yhteisöjen kuin organisaatioidenkin sektoreilla (Noble & McGrath, 2015, s.1). Paljon esillä ollut positiivinen pedagogiikka juontaa juurensa positiivisesta psykologiasta. Positiivisen pedagogiikan tutkimus on keskittynyt tyypillisesti menetelmien vaikuttavuuden mittaamiseen ja hyvinvointia edistävien keinojen kehittämiseen interventio- tai toimintatutkimusten muodossa (esim. O'Brien & Blue 2018; Shoshani & Steinmetz, 2014.) Oma mielenkiintoni keskittyy kuitenkin toisaalle. Olen kohta valmistuva luokanopettaja ja tarkoitukseni olisi pian aloittaa oman alan työt. Haluaisinkin tietää, mitä positiiviselle pedagogiikalle kuuluu ihan tuiki tavallisessa suomalaisessa luokkaympäristössä. Kukas muu on parempi vastaamaan tähän kysymykseen, kuin oman luokkansa asiantuntija eli luokanopettaja. Tässä tutkimuksessa haastattelen luokanopettajia, jotka ovat päättäneet hyödyntää opetuksessaan positiivista pedagogiikkaa ja sen keinoja. Päämielenkiintoni on luokanopettajien omassa positiivisen pedagogiikan kokemuksissa ja käsityksissä. Tutkimustehtävänäni on selvittää, mitä positiivinen pedagogiikka on ja millaisia ajatuksia menetelmää käyttävillä opettajilla on heidän kokemustensa perusteella. Tarkoituksena on saada kurkistus siihen, mitä positiivinen pedagogiikka voi olla koulussa.

2 Positiivinen psykologia

Tämän tutkielman teoreettinen tausta nojaa oleellisesti positiiviseen psykologiaan ja sen periaatteisiin. Jotta voidaan tarkastella positiivista pedagogiikkaa, on ensin palattava sen juurille eli positiiviseen psykologiaan. Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 25) mukaan positiivisen psykologian tutkimukset ja interventiot keskittyvät lähinnä aikuisten hyvinvoinnin ja onnellisuuden tutkimiseen. Tässä teorialuvussa tutustutaan positiiviseen psykologiaan ja sen taustalla vallitseviin aatteisiin.

2.1 Patologian haastaja

Positiivisen psykologian synty sijoittuu 1990-2000-luvun taitteen Yhdysvaltoihin (Leskinen, 2017; Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 21). Tuohon aikaan huomio kiinnittyi siihen, että psykologian tutkimus on pitkään keskittynyt mielen häiriöiden ja sairauksien tutkimiseen. Toisin sanoen huomion kohteena on ollut patologia eli tautioppi. Seligman ja Csikszentmihalyi (2000, s. 5) esittävät, että patologian dominoidessa tutkimuksen kenttää taka-alalle jäävät ne positiiviset ominaisuudet, jotka tekevät elämästä merkityksellistä. Positiivinen psykologian tarkoituksena on löytää ja edistää niitä tekijöitä, joidenka ansiosta ihminen voi yksin ja yhdessä kukoistaa muiden kanssa. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 5.)

Positiivinen psykologia ei ole syrjäyttämässä perinteistä psykologian tutkimusta. Avola ja Pentikäinen (2019, s. 25) ehdottavatkin, että molempia psykologian suuntauksia tarvitaan tänä päivänä, koska niiden molempien keskiössä on mielenterveyden tutkimus. Baumgardner ja Crothers (2014, s. 2) kiteyttävät positiivisen psykologian ja kuvailevat, että psykologian tutkimus olisi epätasapainossa, koska huomio kiinnittyy tavallisesti enemmän negatiivisiin kuin positiivisiin tekijöihin. He ehdottavat, että tutkimuksen keskiössä tulisi olla tasapainon löytäminen. Ihmisen vahvuuksien ja hyveiden esiin nostaminen ovat oleellisia positiivisessa psykologiassa, mutta se ei tarkoita, että unohdetaan ihmisluonnon realiteetit ja sivuutetaan heikkoudet. (Baumgardner & Crothers, 2014, s. 2.) Myös Uusitalo-Malmivaara (2016, s. 20) esittää, että patologian rinnalle tarvitaan samanveroista tutkimusta, joka keskittyy siihen mikä olisi kukoistavan elämän kannalta tavoiteltavaa. Mielenkiintoista onkin, että vaikka positiivisen psykologian kannattajat korostavat erityisesti tasapainoa, jossa huomioidaan sekä kielteiset että myönteiset ulottuvuudet, kritisoivat monet positiivisen psykologian sivuuttavan negatiiviset tunteet ja vastoinkäymiset. Puolustukseksi voidaan esittää, että se, miten sitkeästi ja rakentavasti ih-

minen osaa käsitellä tunteitaan vastoinikäymisiä kohdatessaan, on oleellinen osa hyvinvointia ja on tästä syystä tärkeä positiivisen psykologian tutkimuksen kohde. (Leskisenoja, 2017.) Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen (2014, s. 228) painottavat, että vastoinikäymisiä voi lähestyä positiivisesta näkökulmasta. Positiivinen psykologia voidaankin nähdä sekä ennaltaehkäisevänä että hyvinvointia edistävänä, koska sen löydökset ovat tieteellisesti tutkittuja. Parhaimmillaan positiivisen psykologian myötä voitaisiin säästää resursseja, kun mielenterveyden häiriöiden ja ongelmien korjaaminen eivät vaatisi enää niin suurta osuutta. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 27.)

Tukiainen ja Kokko (2016, s. 12–15) kuvailevat positiivista psykologiaa käyttämällä esimerkkinä patikojjaa, jonka päkiään hiertyy haava vaellusretkellä. Kipu muuttuu sietämättömäksi, ja lopulta on selvitettävä, mistä kipu johtuu. Kipu osoittautuu johtuvan hiekansirusta. Perinteinen psykologian tutkimus voisi tutkia tapausta luonteenpiirteiden ja mielen ongelmien kautta. Voitaisiin esimerkiksi tutkia, oliko voittaminen jopa eräänlainen pakkomielelle, ja mistä se voisi johtua. Hyvinvoinnin kannalta on osattava kyseenalaistaa omat mielen toimintamallit, joiden käyttö ei ehkä ole hyvinvoinnin näkökulmasta enää järkevää. Positiivisen psykologian avulla tilannetta voisi vaihtoehtoisesti tarkastella voimavarojen näkökulmasta, eli minkälaisia tiedostettuja tai tiedostamattomia voimavaroja patikoija hyödynsi. Lisäksi voisi pohtia olisiko ollut järkevämpää olla itselle armollisempi ja pysähtyä, jotta hiekansiru olisi huomattu ajoissa. (Tukiainen & Kokko, 2016, s. 12–15.) Positiivinen psykologia on karkeasti tiivistettynä huomiomme uudelleensuuntaamista kohti asioita, jotka tuottavat itsellemme onnellisuutta ja sitä kautta hyvinvointia.

2.2 Kukoistamisen tavoitteleminen

Käsite kukoistaminen esiintyy useasti myös positiivisen psykologian tutkimuksessa. Käsitteen taustojen ymmärtäminen on tärkeää, koska se kuvaa osuvasti positiivisen psykologian perusajatuksia. Kukoistaminen (*flourishing*) tarkoittaa Leskisenojan (2017) mukaan mielen huipputilaa. Huppert ja So (2009, s. 1) korostavat kukoistamisen määritelmässä yksilön omaa kokemusta siitä, että yksilö kokee elämänsä sujuvan hyvin. Heidän mukaansa kukoistaminen on hyvän olon ja tehokkaasti toimimisen yhdistelmä. Keyes (2002, s. 207) puolestaan esittää, että kukoistaminen tarkoittaa ihmisen henkistä tilaa. Kukoistamisen rinnalla käytetään myös käsitettä nuutuneisuus (*languishing*), joka tarkoittaa päinvastaista tilaa kuin kukoistaminen eli henkien tila puuttuu kokonaan. Nuutuneisuuden on todettu olevan yhteydessä heikentyneeseen mielenterveyteen, vähentyneeseen aktiivisuuteen ja työpäivien menetyksiin. (Keyes, 2002, s. 207.) Myös Huppert ja So (2009, 1) toteavat, että kukoistamisen on katsottu olevan yhteydessä parempaan

taloudelliseen hyötyyn, koska työpoissaoloja ja koulussa alisuoriutumista on vähemmän. Myös terveydenhuollon kustannukset ja sosiaaliseen syrjäytymisen menot ovat vähäisempiä. (Huppert & So, 2009, s. 1) Toisin sanoen kukoistaminen on tila, jota kannattaa tavoitella.

Kukoistamisen kokemisesta on tehty tutkimuksia ja yksi merkittävä niistä on Keyesin (2002, s. 207) tutkimus vuodelta 1995. Keyes tutki 25-74-vuotiaita aikuisia ja heidän hyvinvointiaan. Aineisto oli laaja ja tutkimukseen osallistui jopa 3000 ihmistä. Tutkimuksen mukaan vain 17,2 prosenttia voitiin laskea kukoistavan, 56,6 prosenttia kokivat kuuluvansa kohtuullisesti hyvinvoivien joukkoon, 12,1 prosenttia olivat nuutuneita ja 14,1 kuului vakavasti masentuneisiin. (Keyes, 2002, s. 207.) Uusitalo-Malmivaara (2014, s. 20) ihmettelee Keyesin (2002) tutkimustuloksia ja pohtii huolestuneena, miksi ihmiset tyytyvät kesinkertaiseen, kun he voisivat panostaa huomattavasti parempaan mielen hyvinvointiin. Kun tiedostetaan ne voimavarat ja asiat, jotka tuovat elämään hyvinvointia, voidaan niitä vahvistaa ja tukea entisestään (Leskisenoja, 2017). Huppert ja So (2009, s. 1) ehdottavat, että yksi tapa käsitteellistää hyvinvointia on tarkastella sitä kukoistamisen mittarin kautta.

2.3 Kuka määrittelee hyvinvoinnin?

Hyvinvoinnin määrittelemineen on tunnetusti haastavaa, koska käsite voidaan nähdä ja määritellä niin monin eri tavoin. Positiivisen psykologian näkökulmasta hyvinvointi ja sen tukeminen on kuitenkin keskeinen tavoite. Alartseva ja Barysheva (2015, s. 36) kirjoittavat, että hyvinvointia voidaan tarkastella joko subjektiivisesti tai objektiivisesti. Subjektiivisella viitataan sisäiseen henkiseen hyvinvointiin, joka on yhteydessä yksilön luonteenpiirteisiin ja ominaisuuksiin. Objektiivinen eli ulkoinen hyvinvointi mitataan puolestaan yhteiskunnan arvion näkökulmasta. Objektiivisen hyvinvoinnin arvioinnissa voidaan käyttää esimerkiksi erilaisia listoja. Dolanin Layardin ja Metcalfen (2011, s. 5) mukaan objektiiviset listat muovautuvat ihmisen perustarpeiden mukaan. Tällaisia perustarpeita voivat olla esimerkiksi koulutus ja terveydenhuolto. (Dolan, Layard & Metcalfe, 2011, s.5.) Aina hyvät olosuhteet eivät kuitenkaan takaa hyvinvointia eivätkä ankarissa olosuhteissa elävät ihmiset välttämättä koe hyvinvointiaan huonoksi (Huppert & So, 2009, s.1). On siis hyvä ymmärtää, että henkilökohtainen kokemus ja oman elämän puitteet eivät välttämättä kulje käsi kädessä.

Onnellisuus ja subjektiivinen hyvinvointi eli ihmisen itse kokema mielentila ovat tyypillisesti positiivisen psykologian tutkimuksen ytimessä (Uusitalo-Malmivaara 2014, s. 19). Leskisenojan (2017) mukaan hyvinvointi ja onnellisuus yhdessä muodostavat subjektiivisen hyvinvoinnin, joka koostuu yksilön emotionaalisesta ja kognitiivisesta kokemuksesta. Käsitteitä käytetään osittain päällekkäin toistensa synonyymeinä. Nykyään onnellisuutta voidaan tutkia monen eri tieteenalan näkökulmasta. Positiivinen psykologia ei ole kuitenkaan pelkkää onnellisuustutkimusta. Keskeisiä mielenkiinnonkohteita ovat myös sitoutuminen, toisiin liittyminen, hyveet ja luonteenvahvuudet, myötätunto, myönteiset tunteet, sisäinen motivaatio, saavuttaminen, onnistuminen, merkityksellisyys, flow ja mindfulness. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 24-25.)

2.4 PERMA-teoria

Kuten jo aiemmin todettiin, hyvinvoinnin määrittelemisen saattaa olla haastavaa. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 24) toteavat, että loppujen lopuksi ei ole väliä, mitä hyvinvoinnin teoriaa käytetään, koska tärkeintä on ymmärtää, että jokainen voi itse vaikuttaa hyvinvointiinsa. Esittelen kuitenkin seuraavaksi yhden merkittävän positiivisen psykologian uranuurtajan Martin Seligmanin hyvinvoinnin teorian. Seligman (2011) on kehittänyt hyvinvoinnin käsitteellistämisen tueksi teorian, joka jakaa hyvinvoinnin eri osa-alueisiin. Seligman (2011, s. 16) tarkastelee hyvinvoinnin käsitettä viidestä eri näkökulmasta hänen luomansa PERMA-teorian kautta. Kirjainyhdistelmä PERMA toimii ikään kuin muistisääntönä ja muodostuu jokaisen ulottuvuuden englanninkielisen sanan ensimmäisen kirjaimen mukaan. P tulee sanasta *positive emotions* eli myönteiset tunteet, E tulee sanasta *engagement* eli sitoutuminen, R tulee sanasta *relationships* eli ihmissuhteet, M tulee sanasta *meaning* eli merkityksellisyys ja A tulee sanasta *accomplishment* eli saavuttaminen. Kaikki edellä mainitut osa-alueet edistävät hyvinvointia tavalla tai toisella. Ihmiset tavoittelevat niitä niiden itsensä vuoksi, eikä välineenä saavuttaa jotain muuta. Kaikkia osa-alueita voi myös mitata riippumattomasti muista osa-alueista. (Seligman, 2011, s. 16.)

Esimmäisenä ulottuvuutena Seligmanin (2011, s. 16) hyvinvoinnin elementeistä ovat myönteiset tunteet, jotka tarkoittavat miellyttävää elämää. Myönteiset tunteet ruokkivat itse itseään, sillä niitä kokemalla tulee kasvattaneeksi myös merkityksellisyyden kokemuksia. Kun ihminen kokee myönteistä merkityksellisyyttä, tulee hän samalla laajentaneeksi omaa ajatteluaan, mikä puolestaan tekee mielestä joustavamman stressaavissa

ja haastavissa tilanteissa. Myönteiset tunteet ovat siis erityisen tärkeitä etenkin toipumiskyvyn näkökulmasta. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 46.) Leskisenojan (2017) mukaan myönteiset tunteet vaikuttavat positiivisesti elämäämme. Myönteisten tunteiden positiivisia vaikutuksia on nähty myös koulumaailmassa. Myönteiset tunteet voivat vaikuttaa positiivisesti oppimiseen, käyttäytymiseen, ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin. (Leskisenoja, 2017.)

Hyvinvoinnin elementeistä sitoutumista ja myönteisiä tunteita voidaan mitata Seligmanin (2011, s. 16–17) mukaan ainoastaan subjektiivisesti. Sitoutumista voidaan verrata samankaltaiseksi tilaksi kuin Csikszentmihaly (2014, s. 137) esittää Flow-teoriassaan. Ihminen, joka on flow-tilassa, on äärimmäisen sitoutunut tekemäänsä. Sana *flow* tulee sanasta virrata. Kun ihminen kokee flow-tilan, hän kokee hallitsevansa tilannetta ja virtaa hetkestä toiseen. Samalla ihmisestä ja hänen ympäristöstään tulee yhtä, reaktionopeus kasvaa eikä menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta voida erotella toisistaan. (Csikszentmihaly, 2014, s. 137.) Boniwellin (2012, s. 29) mukaan flow-tilassa ajantaju katoaa ja keskittyminen on järkkymätöntä. Tähän tilaan pystyy hänen mukaansa jopa 90 ihmisistä ja aktiviteettien määrä voi vaihdella yhdestä useampaan. Sitoutumisella on tunnetusti merkittävä rooli myös oppimisessa. Oppilaat menestyvät koulussa paremmin, jos ympäristö on lämmin, kunnioittava ja ihmissuhteissa annetaan emotionaalista tukea. (esim. Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rausku-Puttonen & Lerkkanen 2016, s. 112; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012, s. 710)

Kolmas PERMA-teorian elementti koostuu positiivisista ihmissuhteista, jotka ovat Seligmanin (2011, s. 20) mukaan osa elämämme huippuhetkiä. Toisin sanoen monet elämän merkittävimmät hetket ovat syntyneet yhteydessä toisiin ihmisiin. Tärkeät ihmissuhteet ovat voimavaroja niin hyvinä kuin huonoinakin aikoina. Leskisenojan (2017) mukaan on ihmisluonnon mukaista, että jokainen janoaa tulla rakastetuksi ja arvostetuksi. Tutkimusten mukaan hyvin onnelliset ihmiset osaavat myös hoitaa ihmissuhteitaan, heillä on toimiva parisuhde, hyvä ystäväverkosto ja ennen kaikkea sosiaalista tukea. Parhaimman onnen saavuttaminen on mahdotonta ilman muita ihmisiä. Ihmissuhteet vaikuttavat aina myös suorasti tai epäsuorasti oppilaiden koulupolkuun. (Leskisenoja, 2017.) Leskisenojan (2016, s. 207–215) tutkimustuloksissa korostui erityisesti positiivisten ihmissuhteiden merkitys kouluilun rakentumisessa.

Neljäs elementti on merkityksellisyys, jota voidaan myös mitata subjektiivisesti. Merkityksellisyys tarkoittaa jonkun itseään suuremman asian palvelemista. (Seligman 2011,

s. 17.) Merkityksellisyttä ja tarkoitusta voidaan rinnastaa osittain toistensa synonyymeiksi. Tarkoitusta voisi kuvailla kompassina, joka ohjaa elämässä ja viitoittaa tietä päätöksenteossa. Tarkoituksen puute saattaa johtaa hyvinvoinnin heikkenemiseen ja ahdistukseen. Merkityksellisyys tarkoittaa itsensä ja ympäristönsä tulkitsemista ja ymmärtämistä. Ihmisille, jotka kokevat merkityksellisyttä on päivän selvää, mitä he haluavat ja he tekevät kaikkensa, saavuttaakseen sen. (Leskisenoja, 2017.)

Viidentenä elementtinä on PERMA-teorian viimeinen hyvinvoinnin osa-alue saavuttaminen. Saavuttaminen on tärkeä osa hyvinvointia. Saavuttaminen ei ole tae positiivisista tunteista tai merkityksellisyydestä, vaan saavuttamista tehdään sen itsensä vuoksi. Saavuttavaa elämää elävät ihmiset ovat kuitenkin tyypillisesti uppoutuneita tekemäänsä, minkä ansiosta koetaan usein myös mielihyvää. Saavuttaminen tuo mukanaan myös myönteisiä tunteita ja voittamisen seurauksena koetaan palvelevan jotain suurempaa. (Seligman, 2011, s. 18.) Leskiseonojan (2017) mukaan saavuttaminen toimii ikään kuin kahteen suuntaan. Saavuttaminen tuo mukanaan hyvinvointia ja hyvinvointi puolestaan parantaa saavutuksia. Hyvinvointi on tärkeää myös oppimisessa. Oppilaiden arvosanat ovat tutkitusti sitä parempia, mitä paremmin he voivat ja toisin päin. (Leskisenoja, 2017.)

PERMA-teoriasta on olemassa myös erilaisia variaatioita. Esimerkiksi Noble ja McGrath (2015, s. 2) esittelevät PROSPER-teorian, jossa Seligmanin (2011) PERMA-teoriaa täydennetään kahdella uudella ulottuvuudella eli vahvuuksilla *strengths* ja kimmoisuudella *resilience*. Vaikka osa-alueet ovat osittain eri nimellä, pitää PROSPER sisällään kaikki PERMA-teorian osa-alueiden sisällöt. Hyvinvoinnin PROSPER- teoria koostuu positiivisuudesta *positivity*, ihmissuhteista *relationships*, tuloksista *outcomes*, vahvuuksista *strengths*, tarkoituksesta *purpose*, sitoutumisesta *engagement* ja resilienssistä *resilience*. (Noble & McGrath, 2015, s. 2.)

3 Positiivinen pedagogiikka

Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, josta Seligman ym. (2009, s. 293) käyttävät termiä positiivinen kasvatus eli *positive education*. Positiivisen pedagogiikan ja positiivisen kasvatuksen yhteisten tavoitteiden ja sisältöjen ansiosta voidaan niitä pitää toistensa synonyymeinä (Leskisenoja, 2017). Positiivisen psykologian tutkimuksen keskittyessä aikuisten onnellisuuteen ja hyvinvointiin, ovat positiivisen pedagogiikan tutkimuksen keskiössä lapset ja nuoret (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 25.) Tässä luvussa avaan positiivisen pedagogiikan periaatteita ja ydinajatuksia. Tämän jälkeen erittelen hyvinvoinnin lisäämistä koulussa.

3.1 Positiivisen pedagogiikan ydinperiaatteet

Positiivista pedagogiikkaa ei voida pitää erillään positiivisesta psykologiasta ja sen periaatteista. Positiivisen psykologian liikkeen myötä myös opettajat ja kouluttajat alkoivat omaksua sen osaksi opetusta, jolloin sitä alettiin kutsua positiiviseksi pedagogiikaksi (White, 2016, s. 1). Myös Leskisenojan ja Sandbergin (2019) määritelmän mukaan positiivisen psykologian menetelmien ja periaatteiden hyödyntäminen opetuksessa ja kasvatuksessa tarkoittaa positiivista pedagogiikkaa. Menetelmässä yhdistyvät yksilökeskeinen kukoistusajattelu, sosiaalitieteellisen yhteisöllisyyden merkitykset ja kasvatustieteiden konstruktivistinen oppimiskäsitys (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 59).

Positiivisen pedagogiikan näkemyksen ytimessä on, että erilaiset toimintaympäristöt ovat vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa ja rakentavat sitä kautta oppimista ja hyvinvointia (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014, s. 228). Kumpulainen ym. (2014, s. 228–230) ovat koonneet positiivisen pedagogiikan perusajatuksat viiteen taustaoletukseen. Ensimmäisen oletuksen mukaan yhteisöllisellä ja myönteisellä toimintakulttuurilla voidaan tukea lasten osallisuutta, hyvinvointia ja oppimista. Mitä yhteen hitsautuneempi ja luottamuksellisempi luokan ilmapiiri on sitä enemmän lapset saavat sosiaalista pääomaa. (Kumpulainen ym. 2014, s. 228–230). Sajaniemen ja Mäkelän (2014, s. 137) mukaan on yhä merkittävämpää vahvistaa kokemuksia siitä, että kuuluu joukkoon. Tunne, että kuuluu joukkoon, on hyvä vastalääke syrjäytymiselle. Syrjäytyminen tarkoittaa, että ihminen kokee kelpaamattomuutta, epäonnistumista ja ulkopuolelle jäämistä. Syrjäytyminen satuttaa, koska ihmiselle ei anneta mahdollisuutta olla merkittävä. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 137.)

Toisen oletuksen mukaan positiivisen pedagogiikan keskiössä on lapsen toimijuus ja osallisuus eri kasvuympäristöissä. Kasvuympäristö pitää sisällään niin fyysiset kuin sosiaalisetkin ympäristöt, eikä lasta ei voida pitää erillään esimerkiksi hänen sosiaalisista ympäristöistään, kuten kodista, koulusta tai ystävistä. Positiivinen pedagogiikka painottaa lapsen näkökulmaa ja pyrkii ymmärtämään lasta ja hänen elämäänsä kokonaisvaltaisesti. (Kumpulainen ym. 2014, s. 229.) Subjektiivisuus ei näy ainoastaan yksilön toimijuuden arvostuksena. Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 60) mukaan opettajalta vaaditaan subjektiivista näkökulmaa opettamiseen ja oppimiseen. Opettajan täytyy asettaa oppilas samalle viivalle itsensä kanssa ja ymmärtää, että hän on yhtä arvokas ja tärkeä. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 60.) Oppilaan aktiivisen toimijuuden on tutkittu tukevan oppilaan sosioemotionaalista hyvinvointia. Lisäksi toimijuuden kautta lapsi saa kokemuksia siitä, että asioihin voi vaikuttaa. Se, kuinka paljon yksilö kokee pystyvyyden tunteita vaikuttaa myös siihen, miten sinnikkäästi jaksetaan tehdä töitä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2010, s. 25.) Yhteisön vuorovaikutukseen kannattaa panostaa. Sandberg (2018) korostaa aktiivisen toimijuuden lisäksi myös yksilön valtaistumista.

Kolmas oletamus korostaa myönteisten tunteiden merkitystä ja niiden yhteyttä hyvinvointiin ja oppimiseen. Myönteiset tunteet avartavat mieltä ja on helpompi nähdä asioita laajemmin. (Kumpulainen ym. 2014, s. 229.) Fredricksonin (2001, s. 221) mukaan negatiiviset tunteet voivat kaventaa kykyämme ajatella ja toimia, kun taas myönteiset tunteet laajentavat ja toimivat vastaiskuna negatiivisista tunteista aiheutuville haitoille. Kumpulaisen ym. (2014, s. 229) mukaan myönteiset tunteet auttavat uusien asioiden omaksumisessa ja sitä kautta yksilö voi peilata esimerkiksi omaa käyttäytymistä. Vaikka myönteisiä tunteita pidetään tärkeinä, ei kielteisiä asioita jätetä käsittelemättä. (Kumpulainen ym. 2014, s. 229.)

Myönteisyyden näkeminen ei ole aina kuitenkaan kovin helppoa. Ihmisen mieli huomaa helposti kaiken kielteisen, vaikka positiivisia asioita olisikin suhteessa enemmän (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 18). Ihmisellä on ollut kautta aikojen biologinen taipumus suojautua riskeiltä varmistaakseen selviytymisensä (; Avola & Pentikäinen, 2019, s. 35; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 19). Hyvän näkemistä voidaan kuitenkin harjoitella ja opetella. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 19) mukaan ”Paha pitää huolen itsestään, hyvää pitää helliä”, mikä tarkoittaa tietoista hyvän esiin nostamista. Leskisenoja (2017) muistuttaa, että on tehtävä töitä sen eteen, että lapset oppisivat näkemään hyviä asioita negatiivisten asioiden joukosta ja opetuksessa tulee

korostaa valinnan mahdollisuutta. Ihmiset voivat nimittäin valita, mihin huomionsa suuntaavat ja keskittävätkö energiansa mieluummin hyviin asioihin. On selvä asia, että positiiviset ajatukset lisäävät onnellisuutta tehokkaammin kuin negatiiviset. Vastoinikäymiset ja haasteet kuuluvat elämään ja siksi ne ovat myös oleellisia koulussa. Myönteisten tunteiden ruokkiminen on kuitenkin kannattavaa, sillä niiden on todettu vaikuttavan oppimiseen ja ilmapiiriin suotuisasti. (Leskisenoja, 2017.) Myös esimerkiksi Villavicencion ja Bernardon tutkimuksessa (2016) myönteiset tunteet olivat yhteydessä itsesäätelyyn ja minäpystyvyyteen ja parempaan menestykseen matematiikassa.

Neljäs positiivisen pedagogiikan oletamus on, että vahvuuksien tunnistamisella voidaan tukea hyvinvointia ja oppimista. Arvoihin kuuluvat, että jokaista pidetään ainutlaatuisena, eikä erilaisuutta vieroksuta. Vahvuuksia kehitetään arjen erilaisissa ympäristöissä vuorovaikutuksessa tärkeiden ihmisten parissa. Kun lapsi oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan, hänen itseluottamuksensa kehittyy ja käsityksensä itsestään muuttuu myönteisemmäksi. (Kumpulainen ym. 2014, s. 230.) Boniwell (2012, s. 103) esittää, että hyvin menestyvät ihmiset osaavat tunnistaa ja hyödyntää vahvuuksiaan ja kykyjään omassa elämässään ja ovat valmiita kehittämään niitä edelleen.

Viidennen oletuksen mukaan kasvatuskumppanuus vaatii luottamuksellista ja arvostavaa vuorovaikutusta. Kasvatuskumppanuus on opettajan ammattitaidon ja vanhempien lapsensa tuntemuksen yhdistämistä yhteiseksi ymmärrykseksi. Molempien tahojen päämäärä on sama eli lapsen hyvinvoinnin edistäminen, lapsen kuunteleminen ja näkökulman ymmärtäminen. Positiivinen pedagogiikka pyrkii tuomaan näkyväksi kehityskohdat ja mahdollisuudet lapselle itselleen ja hänen vanhemmilleen. (Kumpulainen ym. 2014, s. 230 –231.) Lämsä (2013) muistuttaa, että vaikka perheen roolia tärkeimpänä kehitysyhteisönä ei voi vähätellä, se ei yksinään kuitenkaan riitä lapsen kehityksen tukemiseksi. Kehitysyhteisöt, joihin lapsi kuuluu, muodostavat yhdessä ainutlaatuisen kokonaisuuden. (Lämsä, 2013.)

3.2 Hyvinvoinnin lisääminen koulussa

Perinteisesti koulussa painotetaan tietojen ja taitojen oppimista, jotta jokainen saisi kattavat lähtökohdat oman tulevaisuuden rakentamiselle. On kuitenkin alettu kyseenalaistaa riittääkö akateemisiin taitoihin nojaava opetus jatkuvasti muuttuvassa maailmassa ja opettaako koulu elämää varten. Marttunen, Huurre, Strandholm ja Viialainen esittävät

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen oppaassaan (2013, s. 10), että eri tutkimusten mukaan jopa 20–25 prosenttia nuorista kärsii jostakin mielenterveyden häiriöstä. Mielenterveyden häiriöitä voidaan nykyään pitää yleisimpinä koululaisten terveysongelmina Suomessa. (Marttunen, Huurre, Strandholm & Viialainen, 2013, s. 10.) Mielenterveyden häiriöiden oikea hoito on ensiarvoisen tärkeää, mutta entä jos mielen hyvinvointia voisi tukea ennaltaehkäisevästi koulussa? Seligmanin, Ernstin, Gillhamin, Reivichin ja Linkinsin (2009, s. 293) mukaan koulun tehtävänä tulisi olla myös onnellisuustaitojen opettaminen, koska mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet, elämäntytyväisyys on laskenut sekä oppiminen ja myönteiset tunteet ovat asettuneet vastakkain. Tästä syystä koulun toimintakulttuuria tulisi muokata vastaamaan näihin vakaviin ongelmiin.

Tarvittaisiin muun muassa taitoja ja eväitä, joiden avulla oppilaat voisivat selvitä elämän tuomista haasteista ja vaikeuksista. Siksi olisi tärkeää, että mielen hyvinvointitaitoja opeteltaisiin myös koulussa. Leskisenoja (2017) kuvaa hyvinvointitaidoiksi muun muassa taitoja, joiden avulla opitaan ylläpitämään sosiaalisia suhteita. Lisäksi ne ovat kykyä tehdä terveellisiä valintoja ja luoda voimaannuttavia myönteisiä tunnekokemuksia sekä hyödyntää omia vahvuuksia. (Leskisenoja, 2017.) Tukiainen ja Kokko (2016, s. 16) esittävät, että hyvän mielen taitojen avulla mielestä tulee joustavampi, ja niiden avulla kestäään elämän erilaisissa muutoksissa. Positiivinen pedagogiikka tähtää tarjoamaan keinoja, jotta kriisejä kohdatessaan mieli säilyisi joustavana ja toipuisi ennalleen (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 29). Elämä on harvoin yhtä ruusuilla tanssimista ja tästä syystä lapset ja nuoret tarvitsisivat työkaluja, joiden avulla he pääsisivät elämän varrella sattuvien esteiden yli. Fredricksonin (2001, s. 224) mukaan henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin voimavaroihin on syytä panostaa, koska myönteiset tunteet ennustavat parempaa elämänlaatua tulevaisuudessa. Oppilaiden ja kouluyhteisön hyvinvoinnin lisääminen ja oppimistulosten edistäminen ovat keskeisimmät tavoitteet positiivisen pedagogiikan tutkimuksessa (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 25). Hyvinvoinnin opettaminen koulussa ei tarkoita, että se syrjäyttäisi perinteisen opetuksen, vaan päinvastoin se rikastuttaa sitä entisestään. Tullakseen hyvinvointitaitoja edistäväksi positiiviseksi kouluksi, vaaditaan kuitenkin pitkäjänteisyyttä ja systemaattista hyvinvointitaitojen opettamista. Pelkkä psykologiasta ja hyvinvoinnista puhuminen ei riitä, vaan tarvitaan tavoitteellisuutta, aikaa ja resursseja (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 55).

3.3 Optimismi ja myönteinen sisäinen puhe

Psykologiassa on tutkittu optimismia ja sen hyötyjä yksilölle. Forgeardin ja Seligmanin (2012, s. 107) mukaan optimismi voi tutkimusten mukaan vaikuttaa myönteisesti subjektiiviseen hyvinvointiin, terveyteen ja menestykseen. Optimismi tarkoittaa luottamusta ja positiivisuutta tulevaisuutta kohtaan (esim. Boniwell, 2012, s. 19; Forgeard & Seligman, 2012, s. 109). Forgeardin ja Seligmanin (2012, s. 19) mukaan optimismi on yhteydessä subjektiiviseen hyvinvointiin, menestykseen ja terveyteen. Pessimismi tarkoittaa päinvastaisesti epäilevää suhtautumista ja negatiivisia odotuksia tulevaisuudesta (Boniwell, 2012, s.19). Optimismi ja pessimismi, vaikuttavat siihen, miten yksilö käsittää ympäröivän maailmansa ja miten se reagoi uusiin tilanteisiin.

Lapsuuden tapahtumat ja perimä vaikuttavat optimistisen ja pessimistisen katsomuksen muotoutumiseen, mutta se ei kuitenkaan tarkoita, että niihin ei voisi vaikuttaa (Boniwell, 2012, s21). Vaikka pessimistinen elämänasenne kuuluisi luonteenpiirteisiin, voi sitä kehittää ja muokata (Boniwell, 2012, s. 21; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 49). Myönteinen sisäinen puhe tarkoittaa sisäistä optimistista ääntä, joka auttaa näkemään itsensä myönteisesti. Myönteinen ajattelu ja sisäinen myönteinen puhe ovat tärkeitä voimavaroja, koska ne tukevat hyvinvointia ja auttavat uskomaan omiin kykyihin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 49.) Seuraavassa taulukossa Boniwell (2012, 22) havainnollistaa, miten optimistiset ja pessimistiset selitystavat eroavat toisistaan.

Taulukko 1. Optimistiset ja pessimistiset selitystavat Boniwellin (2012, 22) mukaan.

Tapahtuma:	Optimisti sanoisi:	Pessimisti sanoisi:
Hyvä tapahtuma (esim. kokeen läpäiseminen)	<i>Sisäinen:</i> Olen tehnyt hyvää työtä. <i>Vakaa:</i> Olen taitava. <i>Globaali:</i> Tämä oli hyvä aloitus koejaksoon. Muidenkin kokeiden pitäisi olla helpoja.	<i>Ulkoinen:</i> En tiedä, miten tämä tapahtui. Se oli varmaan huonoa tuuria. <i>Epävakaa:</i> Kaikki menestyvät aikanaan. <i>Spesifi:</i> Mitä sitten? Voin epäonnistua seuraavassakin.
Huono tapahtuma (esim. kokeessa epäonnistuminen)	<i>Ulkoinen:</i> Koekysymykset olivat kamalia. <i>Epävakaa:</i> Ei haittaa, pääsen läpi seuraavalla kerralla.	<i>Sisäinen:</i> Se oli kokonaan omaa syytäni, koska en valmistautunut tarpeeksi hyvin. <i>Vakaa:</i> En koskaan pääse läpi.

	<i>Spesifi:</i> No, eilen oli kuitenkin syntymäpäiväni.	<i>Globaali:</i> Tämä on maailman loppu. Minusta ei koskaan tule se mitä haluan.
--	---	--

Taulukko antaa esimerkkejä, miten asioista voi ajatella joko optimistisesti tai pessimistisesti. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 49–51) mukaan oma sisäinen puhe voi olla ajoittain ristiriitaista, kun kielteinen ja myönteinen puhe ovat vastakkain. Tästä syystä on tärkeää kiinnittää huomiota olosuhteisiin, jotka mahdollistavat myönteisiä tunnekokemuksia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 49–51.)

Jatkuva optimistisuus tilanteesta riippumatta voi kuitenkin olla haitallista. Forgeard ja Seligman (2012, s. 115) esittävät, että esimerkiksi vaaratilanteissa on hyvä olla realistisen pessimistinen. Tällöin koko huomio voidaan kiinnittää tilanteesta selviämiseen. Toisinaan pessimismi voi myös toimia suojaimekanismina, koska sillä voidaan välttyä pettymyksiltä. Näyttää siltä, että paras elämän asenne olisi olla optimistinen, mutta muistaa tarvittaessa olla realistisen pessimistinen. (Forgeard & Seligman, 2012, s. 115.) Koulussa tasapainon löytämistä voi harjoitella tiedostamalla oman sisäisen puheensa, muistamalla, että ajatukset eivät ole aina totta, kyseenalaistamalla oman sisäisen puheen ja ruokkimalla myönteistä puhetta sekä keskittymällä nykyhetkeen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 52–53).

4 Vahvuuskeskeinen luonteenkasvatus

Vahvuuskeskeinen luonteenkasvatus on oleellinen osa positiivista pedagogiikkaa. Sen tavoitteena on, että jokaisesta oppilaasta löytyisi vahvuuksia ja ne tuotaisiin esiin (Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara, 2018, s. 1). Tässä luvussa kerron tarkemmin luonteenkasvatuksen taustoista ja perusteista. Erittelen myös, miksi luonteenkasvatus olisi tärkeää koulussa.

4.1 Hyveet ja luonteenvahvuudet

Positiivinen psykologia keskittyy sairauksien ja häiriöiden diagnosoinnin sijasta ihmisen hyvinvoinnin tukemiseen. Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000, s. 8) mukaan sairauksien malliin keskittyminen ei tuo ratkaisuja sairauksien ehkäisemiseksi. Heidän mukaansa aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vahvuudet kuten rohkeus, optimismi, ihmissuhdetaidot, usko, työmoraali, toivo, kyky päästä flow-tilaan, rehellisyys, sinnikkyys, ihmissuhdetaidot ja oivaltaminen voivat parhaimmillaan toimia ikään kuin pusku-reita mielen sairauksia vastaan. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 8.) Psykologian tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut mittaria, joka pystyisi mittamaan asioita, jotka ihmisellä on hyvin (Boniwell, 2012, s. 105). Christopher Peterson ja Martin Seligman päättivät työryhmineen kirjoittaa vuonna 2004 käsikirjan *Character Strengths and Virtues*, joka käsittelee kattavasti hyveitä ja luonteenvahvuuksia ja niiden käyttöä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 25). Teoksen tavoitteena oli tehdä vahvuuksista tieteellisesti mitattavia koko ihmisen elinkaaren ajalta, jotta ihmisen vahvuuksiin keskittyvä tiede ylittää ”no-jatuolifilosofian ja poliittisen retoriikan” (Peterson & Seligman, 2004, s. 3).

Jotta hyveitä ja luonteenvahvuuksia voi valjastaa käyttöön, on ensin selvitettävä, mitä käsitteet tarkoittavat. Hyveet (*virtues*) tarkoittavat ydinhyveitä eli viisautta ja tietoa, rohkeutta, inhimillisyyttä, oikeudenmukaisuutta, kohtuullisuutta ja henkisyttä. Näitä edellä mainittuja ydinvahvuuksia yhdistää universaali arvostus eri uskonnoista ja filosofioista riippumatta. (Park & Peterson, 2009, s. 67; Peterson & Seligman, 2004, s. 13; Seligman & Lång 2008, s. 162.) Park ja Peterson (2008, s. 85–86) kuvailevat, että luonne (*character*) tarkoittaa moraalisesti arvostettuja persoonan ominaisuuksia. Näitä ominaisuuksia on pidetty arvokkaana kautta historian kulttuurista toiseen. Hyvä luonne muodostuu positiivisten luonteen ominaisuuksien joukosta, mikä tulee esiin niin ajatuksissa, tunteissa kuin käyttäytymisessäkin. (Park & Peterson, 2008, s. 85–86.) Uusitalo-Malmivaara &

Vuorinen (2016, 29) esittävät, että luonne koostuu persoonallisuuden ja temperamentin yhdistelmästä. Siinä, missä temperamentti on synnynnäinen tapa reagoida asioihin, luonnetta voi kasvattaa ja kehittää eteenpäin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, s. 13).

Luonteenvahvuudet (*character strenghts*) tai samaa asiaa tarkoittavat vahvuudet puolestaan kuvaavat prosessia, joka määrittää hyveitä (Park & Peterson, 2008, s. 86; Peterson & Park 2004, s. 435). Esimerkiksi viisauden hyveen voi saavuttaa luonteenvahvuuksien kuten luovuuden ja uteliaisuuden myötä (Peterson & Seligman, 2004, s. 13). Luonteenvahvuuksia voidaan kuvata myös luonteenpiirteiden joukkona, joka on moraalisesti latautunut (Park & Peterson, 2008, s. 86). Esimerkiksi ystävällisyyttä pidetään yhtenä luonteenvahvuutena ja sitä arvostetaan myös moraalisesti (Peterson ym. 2010, s. 224). Luonteenvahvuudet ovat koko elämän mittaisen terveyden kehittymisen perusta, joka tutkitusti suojaa yksilöä, ehkäisee ja vähentää ongelmia ja ennen kaikkea luo edellytyksiä täydelle kukoistamiselle (Park & Peterson, 2008, s. 86–91).

4.2 Luonteenkasvatuksen taustoja

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, s. 13) esittävät, että keskustelu luonteenkasvatuksesta jäi unholaan melkein kokonaan 1900-luvulla. aikaisemmin ajateltiin, ettei lapsen ainutkertaiseen persoonaan saanut kajota ja tai yrittää muokata sitä, koska perusolemuksen ajateltiin olevan niin arvokasta. Myöhemmin positiivisen psykologian suosion kasvaessa alettiin jälleen kiinnittää huomiota myös ihmisen luonteeseen ja sen kehittämiseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 28).

Peterson ja Seligman (2004, s. 5) kehittivät 2000-luvun alussa muiden psykologian alan ammattilaisten kanssa luonteenvahvuusfilosofian nimeltä VIA (*Values in Action*) eli arvot toiminnassa. VIA antaa mahdollisuuden vahvuuksien mittaamiseen ja niistä keskusteluun. VIA sisältää kuusi aiemmin mainittua perushyvettä, joiden saavuttamiseksi tarvitaan luonteenvahvuuksia. (Seligman & Peterson, 2004, s.5.) Seligman ja Peterson (2004, s.17–27) laativat seuraavaksi esitettävät 10 kriteeriä, joidenka mukaan he valitsivat yhteensä 24 luonteenvahvuutta:

1. Vahvuus vaikuttaa yksilön ja muiden täyttymyksellisen ja hyvän elämän luomiseen.
2. Jokainen luonteenvahvuus on jo itsessään moraalisesti arvostettu.

3. Luonteen vahvuuden käyttäminen ei vaikuta heikentävästi muihin ihmisiin.
4. Luonteen vahvuudelle ei aina löydy helposti vastakohtaa.
5. Vahvuus näkyy ihmisen ajatuksissa, tunteissa ja toiminnassa ja sitä voidaan arvioida.
6. Vahvuus voidaan erotella muista vahvuuksista, eikä sitä voi hajottaa osiin.
7. Luonteen vahvuus ilmenee esikuvissa.
8. Vahvuuden ihmelapsia on olemassa. (Kriteeri sopii vain osaan vahvuuksista)
9. On olemassa ihmisiä, joilla ei esiinny tiettyä vahvuutta.
10. Vahvuuksia ja hyveitä voidaan kehittää ja niiden ylläpitämistä harjoitella.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 33) kokosivat Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelun selventäväksi yhdeksi taulukoksi. Taulukko havainnollistaa hyvin, miten luonteen vahvuudet voivat toteuttaa kuutta eri perushyvettä. Muutoksena Petersonin ja Seligmanin VIA-luokitteluun, Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, s.14-15) lisäsivät mukaan sisukkuuden ja myötätunnon luonteen vahvuudet. Myötätunto toteuttaa inhimillisyyden hyvettä ja sisukkuus toteuttaa rohkeuden hyvettä. Alapuolella esitetty taulukko on tiivistetty versio Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, s. 15) päivitetystä taulukosta.

Taulukko 2. Petersonin ja Seligmanin (2004) VIA-luokittelu Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, s. 15) mukaan.

Hyve	Luonteen vahvuus
1. Viisaus ja tieto: kognitiiviset vahvuudet	1. Luovuus 2. Uteliaisuus 3. Arviointikyky 4. Oppimisen ilo 5. Näkökulmanottokyky
2. Rohkeus: emotionaaliset vahvuudet vastoinkäymisiä kohdatessa.	6. Rohkeus (urheus) 7. Sinnikkyys 8. Rehellisyys 9. Innokkuus Sisukkuus
3. Inhimillisyys: sosiaaliset taidot ihmissuhteiden muodostamisessa ja niistä huolehtimisesta.	10. Rakkaus 11. Ystävällisyys 12. Sosiaalinen älykkyys Myötätunto

4. Oikeudenmukaisuus: muiden ihmisten kanssa elämisen taidot.	13. Ryhmätyötaidot 14. Reiluus 15. Johtajuus
5. Kohtuullisuus: vahvuudet suojautua liioittelulta ja ylettömyydeltä.	16. Anteeksiantavuus 17. Vaatimattomuus 18. Harkitsevuus 19. Itsesääätely
6. Henkisyys: kyky antaa merkitystä ja yhteyttä laajempaan, ihmisyyden ylittävään maailmankaikkeuteen. (transsendenssi eli itsen ylittävyys)	20. Kauneuden arvostus 21. Kiitollisuus 22. Toiveikkuus 23. Huumorintaju 24. Hengellisyys

4.3 Luonteenkasvatus

Positiivisen pedagogiikan tavoin myös luonteenkasvatus on kehittynyt positiivisesta psykologiasta. Jo pitkään vanhemmat ja kasvattajat ympäri maailmaa ovat jakaneet saman näkemyksen siitä, että lasten ja nuorten hyvää luonnetta tulee kasvattaa ja kehittää (Park & Peterson, 2009, s. 65). Luonteenkasvatuksessa huomioidaan jokaisen ainutlaatuisuus ja kieltojen tilalle etsitään ratkaisuja ja vaihtoehtoisia myönteisiä toimintamalleja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 35).

Vahvuuksiin perehtyminen ja niiden hyödyntäminen on kirjattu Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteisiin, ja on siten kaikkia opettajia velvoittava. Perusopetuksen tulee tukea oppilasta löytämään ja tunnistamaan omat vahvuutensa ja rohkaista hyödyntämään niitä. (POPS, 2014, s. 18–23). Seligman & Csikszentmihalyi (2014, s. 281 & 284) esittävät vastaavasti, että lasten kasvattamisen ei tulisi olla lasten vikojen korjaamista, vaan huomion kohteena tulisi olla lasten omien vahvuuksien löytäminen ja niiden tukeminen. Kasvatuksen tulisi korostaa lasten parhaimpia puolia ja auttaa heitä rakentamaan pätevyyden kokemuksia. Oleellista on luoda heille ympäristö, joka vaalii sitä, mikä on jo hyvää. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014, s. 281 & 284.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 9 & 28–29) muistuttavat, että oppilailla saattaa olla hyvin erilaiset kotitaustat ja kasvatustavoissa saattaa olla eroja eikä kasvatus välttämättä kohtaa lapsen kehityksen kannalta oleellisia tarpeita. Koulun mahdollisuutena on, että se yhdistää oppilaita eri taustoista huolimatta ja toimii pysyvänä yhteisönä kodin ulkopuolella. Tätä tilaisuutta tulee hyödyntää. Koulussa voidaan kasvattaa oppilaiden luonnetta ja luonteenvahvuuksia, jotka ovat erityisen tärkeitä opiskelussa ja muualla

elämässä. Vahvan luonteen kehittäminen on kannattavaa, koska sen on todettu olevan yhteydessä onnellisuuteen. Lisäksi onnellisten ihmisten eliniän on tutkittu olevan pitempi, he luovat työuraa ja heillä hyvä sosiaalinen verkosto ympärillä. Tätä voi pitää tarpeeksi painavana syynä tukea luonteenkasvatusta koulussa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 9 & 28–29.)

Carol Dweck on tutkinut paljon asenteiden vaikutuksia oppimiseen. Dweckin (2006, s. 6–9) mukaan kasvun asenne (*growth mindset*) tarkoittaa käsitystä, jonka mukaan perusominaisuuksia voi kehittää läpi elämän ponnistelun, strategioiden ja muiden ihmisten avun myötä. Kasvun asenne kiteytyy ajatukseen, että omaa potentiaalia ei voi tietää etukäteen ilman pitkäjänteistä harjoittelua. Kasvun asenne punnitaan erityisesti silloin, kun ihminen on haasteiden edessä. Kun on tarpeeksi hyvä itseluottamus, voi kukoistaa vaikeuksista huolimatta. Kasvun asenteen vastakohta on muuttumattomuuden asenne (*fixed mindset*). Asenteen mukaan ihmisen ominaisuuksia ei voi muuttaa tai kehittää ja tilanteita peilataan omaan älykkyyteen, luonteeseen ja persoonallisuuteen. Tällaiset ihmiset kokevat eri tilanteiden olevan suoraa verrannollisia heidän arvoonsa tai kykyihinsä. (Dweck, 2006, s. 6–9.) Sama kasvun asenne on vahvasti läsnä myös luonteenkasvatuksessa.

Kouluissa on perinteisesti totuttu opettamaan akateemisia taitoja, jotta oppilaat voisivat tavoitella päämääriään elämässä (Park & Peterson, 2009, s. 65). Luonteen kasvattamista voidaan pitää kuitenkin välttämättömyytenä, koska ilman hyvää luonnetta yksilöt eivät välttämättä janoa tekemään oikein (Park & Peterson, 2009, s. 65; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 29). Luonteenkasvatuksessa on tärkeää ymmärtää, että vahvuuksia voi kehittää. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 29) kuvaavatkin luonteenkasvatusta taito-opetuksena, koska esimerkiksi sinnikkyyttä ja huumorintajua voi halutessaan tietoisesti kasvattaa. Juuri näkemys kasvamisesta onkin ensiarvoisen tärkeää oppimisen ja kehittymisen kannalta.

Kaikilla meillä ihmisillä on vahvuuksia ja niiden tunnistaminen on yksilön kannalta merkittävää. Avola ja Pentikäinen (2019, s. 108) esittävät, että vahvuustaitoja voisi verrata itsetuntemustyökaluihin. Vahvuustaidot ovat kykyä tunnistaa, arvostaa, käyttää, hyödyntää, kehittää ja vahvistaa omia vahvuuksia. Lisäksi niihin kuuluu kyky huomata ja arvostaa myös muiden ihmisten vahvuuksia. (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 108.) Myös Sandberg (2018) vertaa vahvuuksia työkaluihin, koska niiden katsotaan vaikuttavan myönteisesti itsetuntoon, minäkuvaan ja psyykeen. Tietoisuus omista vahvuuksista lisää myös

itsearvostusta ja vahvuudet muuttuvat hyödynnettäviksi voimavaroiksi (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014, s. 269). Omien vahvuuksien tiedostaminen auttaa myös toiminnan suuntaamisessa ja tavoitteenasettelussa. Tällöin kukaan oppilas ei voi sanoa, ettei olisi missään hyvä. (Hotulainen ym. 2014, s. 277.)

4.4 Opettajan rooli luonteenkasvatuksessa

Luonteenkasvatus vaatii opettajalta määrätietoisuutta ja kykyä reflektoida myös itseään. Hyvien asioiden, tekojen ja sanojen esiin tuominen vaatii opettajalta tietoista panostusta (Avola & Pentikäinen, 2017, s. 32). Luonteenkasvatus näkyy kaikkialla opettajan olemisessa ja tekemisessä kuten vuorovaikutuksessa, käyttäytymisessä, tunteiden hallinnassa ja kannustamisessa. Opettaja toimii ikään kuin mallina oppilailleen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 14.) Toisin sanoen opettaja voi myös tietoisesti miettiä minkälaista esimerkkiä hän haluaa oppilailleen antaa. Jos opettaja haluaa saada luokkaan lisää hyvää ja vahvuuksia näkyviin, tulee hänen itsekkin pyrkiä tuomaan myönteistä toimintakulttuuria luokkaan. Lopezin ja Louisin (2009, s. 2) mukaan tärkeänä lähtökohdana on, että opettaja tunnistaa itse omat vahvuutensa ja haluaa hyödyntää ja kehittää niitä edelleen. Kun opettaja tuntee omat vahvuutensa voi hän auttaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään heidän vahvuuksiaan oppimisessa. (Lopez & Louis, 2009, s. 2.)

Seligman ja Lång (2008, s. 291–293) esittävät, että lasten vahvuuksien kehittämisessä tulee muistaa kaksi asiaa. Ensimmäisenä he korostavat lapsen palkitsemista silloin, kun hän käyttää vahvuuttaan. Lapsen vahvuudet kehittyvät, kun aikuinen kehuu, osoittaa välittävänsä ja huomioi haluttua käyttäytymistä. Toisena tärkeänä osa-alueena he painottavat, että lapsen käyttämiä vahvuuksia tulee sanallistaa ja nimetä ääneen. (Seligman & Lång, 2008, s. 291–293.) Jotta taito tai osaamisalue muuttuisi vahvuudeksi, tarvitaan tärkeitä ihmisiä, jotka huomaavat ja sanoittavat sen oppilaalle ääneen. Vaikka aina löytyisi jotain kehitettävää, saa oppilas myönteisen palautteen myötä käsityksen, että on olemassa myös taitoja, jotka ovat jo hallussa. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014, s. 277.)

Sandbergin (2018) mukaan sanoittaminen auttaa yksilöä tulemaan itsekkin tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja tästä syystä on tärkeää, että ympäristö kannustaa vahvuuksien löytämistä. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016, s. 66) käyttävät vahvuuksiin keskittyvästä palautteenannosta termiä vahvuuskieli. Vahvuuksista keskusteleminen antaa mahdollisuuden löytää näitä vahvuuksia. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016, s. 66)

toteavat, että ”Silmät aukeavat vahvuuksien näkemiseen, kun käsite on tuttu”. Tästä syystä vahvuuskielen merkitystä luonteenkasvatuksessa ei voi vähätellä.

Vahvuuskielessä on tärkeää valita sanat huolellisesti. Toisinaan opettajat saattavat sortua antamaan liian yleistä palautetta, joka ei viestitä vastaanottajalleen, missä asiassa on onnistuttu. Esimerkiksi ”hyväksi” kehuminen jää irralliseksi, eikä kerro konkreettisesti, missä on hyvä. Parempi vaihtoehto on sanoittaa kehattua toimintaa esimerkiksi sanomalla ” Hyvä, kun kuuntelit tehtävänannon keskittyneesti”. (Hotulainen ym. 2014, s. 277.) Vahvuuskielen tarkoituksena on tehdä se oppilaille niin tutuksi, että he voivat omaksua sen omaan käyttöönsä. Parhaimmassa tapauksessa oppilaat oppivat sanomaan ääneen myös luokkatovereidensa vahvuuksia ja parantavat näin luokan ilmapiiriä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s.67.)

5 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajat käsittävät positiivisen pedagogiikan ja mitä he siitä ajattelevat omien kokemustensa perusteella. Tutkielmassa tehdään katsaus siihen, miten opettajat mieltävät positiivisen pedagogiikan ja miten sitä hyödynnetään kouluissa

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä käsityksiä opettajilla on positiivisesta pedagogiikasta ja miten ne näkyvät koulun arjessa?
2. Mitä opettajat ajattelevat positiivisen pedagogiikan opettamisesta kokemustensa perusteella?

6 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmin. Kvantitatiivisesta eli määrällisestä tutkimuksesta poiketen laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena eivät ole asioiden määrällinen tai numeerinen mittaaminen vaan laatu ja erilaiset merkitykset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 140 & 160–161). Hirsjärvi ym. (2009, s. 161) esittävät, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellista elämää kokonaisvaltaisesti. Tästä syystä tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä tutkimuksen tuloksista vaan saada käsitys millaisia laadullisia eroja tutkimusjoukosta saa irti. Seuraavissa alaluvuissa selitetään, miten aineistonkeruu ja analyysi toteutettiin.

6.1 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa aiempi perehtyneisyyteni positiivisesta pedagogiikasta, koska kirjoitin aiheesta kandidaatin tutkielman kirjallisuuskatsauksena. Koska olen jo aiemmin tutkinut, miten kirjallisuudessa määritellään positiivinen pedagogiikka ja millaisia tutkimuksia siitä on tehty, en lähde tutkimaan aihetta ilman minkäänlaisia ennako-odotuksia. Ymmärrän, että aineiston keruussa ja analysoinnissa minun tulee tarkastella kriittisesti myös omia taustalla vaikuttavia asenteitani ja odotuksiani. Hirsjärven ym. (2009, s. 161) mukaan täyden objektiivisuuden saavuttaminen on mahdotonta, koska tutkija ei voi erotella siitä, mitä hän jo tietää. Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 13) ovat kuitenkin sitä mieltä, että ennen kuin aineistoa kerätään, on hyvä laatia perehtyneisyyden osoittamiseksi kirjallisuuskatsaus. Vaikka aiemmasta perehtyneisyydestä voidaan ajatella osittain ristiriitaisesti, ajattelen, että sen olevan kuitenkin vain hyödyksi, koska ymmärrän positiivisen pedagogiikan taustoja. Seuraavaksi erittelen tarkemmin, miten toteutin aineiston keruun teemahaastattelulla ja millainen oli tutkimusjoukko.

6.1.1 Teemahaastattelu

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa vapaasti omia näkemyksiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, s. 35) mukaan haastattelun etuna on, että haastateltava on nähtävä subjektina, joka on aktiivinen ja joka luo merkityksiä kertoessaan vapaasti tutkittavasta aiheesta. Koska kiinnostukseni keskiössä ovat nimenomaan opettajien käsitykset ja kokemukset positiivisesta pedagogiikasta, koin haastattelun päästävän minut tutkijana tarpeeksi lähelle haastateltavien kokemusmaailmaa. Hirsjärven ym. (2009, s. 204) mukaan haastattelu on mene-

telmänä joustava ja se mahdollistaa suoran vuorovaikutuksen haastattelijan ja haastateltavan välille. Omassa tutkimuksessani esimerkiksi kyselylomake ei olisi tullut kysymyksenkään, koska se ei anna mahdollisuutta tarkentaviin kysymyksiin tilanteissa, jossa tutkija ei ihan ymmärrä, mitä vastaaja tarkoittaa. Lomakkeen täyttäminen voi tuntua myös liian työläältä ja se voi omalta osaltaan rajoittaa osallistumista. Haastattelutilanteessa on mahdotonta tietää etukäteen, mihin suuntaan keskustelu etenee (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 35). Myös tästä syystä valitsin haastattelun, koska se mahdollistaa tarkentavat kysymykset ja voi tarjota jopa yllättäviä keskusteluaiheita, joita tutkija ei ole osannut kysyä.

Tutkimuksen aineisto hankittiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa monille lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun väli- muotoa (Hirsjärven & Hurmeen, 2000, s. 47). Strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu tarkoittaa, että haastattelukysymykset noudattavat samaa järjestystä ja ne ovat kaikille haastateltaville samat. Lisäksi vastausvaihtoehdot on määritelty etukäteen, joista haastateltava voi valita osuvimman. (Eskola & Suoranta, 1998). Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa vapaampaa lähestymistapaa. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, s. 47) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa on jokin tietty sovittu näkökohta, mutta kaikkea ei ole määritelty etukäteen. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat samat kaikille, mutta haastateltava saa vastata itse vapaasti ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta, 1998). Valitsin puolistrukturoidun menetelmän, koska koen, että ennalta annetut vaihtoehdot rajoittaisivat liikaa haastateltavien vastauksia.

Puolistrukturoiduista haastattelumenetelmistä valitsin menetelmäkseni teemahaastattelun. Teemahaastattelu rakentuu tiettyjen teemojen ympärille eli haastattelu ei etene tarkkojen kysymysten varassa vaan aihepiireittäin. Teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten asettelu ja järjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47– 48; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75.) Rakensin tutkimukseni haastattelurungon ja sen sisältämät teemat aiemman teoreettisen perehtyneisyyteni avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 75) toteavatkin, että haastattelut rakentuvat sen mukaan, mitä tutkitavasta aiheesta jo tiedetään. Haastattelurunkoa tehdessäni pyrin valitsemaan teemat ja tarkentavat apukysymykset siten, että niiden avulla saisi mahdollisimman kattavan käsityksen siitä, miten opettajat käsittävät positiivisen pedagogiikan ja millaisia keinoja opettajat käyttävät opetuksessaan. Jaoin haastattelurungon positiivisen pedagogiikan käsityksiin ja keinoihin (liite 1). Positiivisen pedagogiikan käsitysten alle tulivat seuraavat teemat: tietoisuus, ilmiön periaatteet, opettajan pedagoginen vapaus, hyödyllisyys, muu-

tokset, kiinnostuksen kohteet, kritiikki ja suosittelu. Positiivisen pedagogiikan keinoihin kuuluivat seuraavat teemat: käytäntö, tiedonhankinta ja neuvoja muille. Teema-haastattelurungossani haastateltavilta ei kysytty suoraa tutkimuskysymyksiä, vaan tehtäväni tutkijana on peilata vastaako aineisto lopulta tutkimuskysymyksiini. Tästä syystä tutkimuskysymykseni muokkautuivat hieman aineiston analyysin aikana.

Haastattelin viittä opettajaa kasvotusten ja yhtä videopuhelun välityksellä. Haastattelun tukena minulla oli muistilista, jotta muistaisin sanoa kaiken oleellisen ennen ja jälkeen haastattelun (liite 2). Haastattelin opettajat lokakuun ja joulukuun 2019 välisenä aikana. Haastattelut kestivät yhteensä 228 minuuttia. Lyhin haastattelu kesti 31 minuuttia ja pisin 45 minuuttia. Keskimäärin haastattelut kestivät noin 38 minuuttia. Haastattelut äänitettiin puhelimella ja tietokoneella, koska halusin varmistaa, että tallennus varmasti onnistuu. Tämän jälkeen tallensin haastattelut pilvipalvelimeen. Äänitin haastattelut, jotta pystyin kuuntelemaan ne myöhemmin uudelleen ja litteroimaan ne helpommin käsiteltävään ja analysoitavaan muotoon. Ennen haastattelua varmistin, että äänitys sopi varmasti haastateltaville. Haastattelujen tueksi pidin haastattelupäiväkirjaa, johon kirjoitin vapaasti ajatuksiani jokaisen haastattelun jälkeen.

Litteroin haastattelut mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, koska halusin pitää haastattelut tuoreena muistissa. Aloitin litteroimisen tavallisesti viikon sisällä haastateluista. Tavoitteenani oli litteroida haastattelut ennen seuraavaa haastattelua. Kaiken kaikkiaan litteroitu aineisto oli yhteensä 57,5 sivua käytettäessä calibri-fonttia ja riviväliä 1,15. Jokainen puheenvuoro alkoi aina uudelta riviltä. Päätin olla tarkka ja huolellinen, joten litteroin puheesta kaiken. Koin, että täytesanojen karsiminen suoraa kuunteluvaiheessa olisi ollut liian haastavaa. Litteroin myös huomiota herättävät pidemmät tauot ja naurahdukset. Kun olin litteroinut ensimmäisen haastattelun, tein tiedostosta kopion, jotta pystyin karsimaan siitä kaiken ylimääräisen. Totesin ensimmäisen haastattelun siistimisen jälkeen, että pelkistäminen oli liian työlästä suhteessa sen tuomiin hyötyihin, joten luovuin siitä ja päätin hyödyntää alkuperäisiä litteraatteja. Koska olin hyvin perehtynyt aineistooni, pystyin ymmärtämään sisällöt, vaikka litteroin aineiston niin sanatarkasti. Koin, että tulosluvussa litteraattien siistiminen on kuitenkin välttämätöntä, jotta lukija ymmärtää sisällöt paremmin. Tässä vaiheessa poistin osan täytesanoista kuten ”tota” ja ”niinku”. Karsin myös kohtia, joissa haastateltava toistaa asioita ja kohtia, joissa haastateltava myötäilee esimerkiksi ”joo” tai ”niin”.

6.1.2 Tutkimusjoukko

Haastatteluun osallistui kuusi opettajaa. Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä ei ollut väliä, miten pitkä työkokemus opettajalla on. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 74) esittävät, että haastattelun hyvänä puolena on, että tutkija voi valita haastateltaviksi henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tai tietoa tutkimusaiheesta. Tästä syystä valitsin haastatteluun osallistumisen kriteereiksi positiivisen pedagogiikan käytön opetuksessa ja kiinnostuksen menetelmää kohtaan. Hankin haastateltavat kolmella eri tavalla. Hankin osan haastateltavista sattumalta tehdessäni luokanopettajan sijaisuuksia eri alakouluissa. Osa puolestaan valikoitui tuttavien tai yhteisten tuttavien kautta, kun kerroin avoimesti eri ihmisille tutkimusaiheestani. Yksi haastateltavista tuli Alakoulun aarreaitta-Facebook-ryhmään kirjoittamani viestin kautta.

Haastatteluun osallistujat olivat koulutukseltaan luokanopettajia, joista kahdella oli lisäksi myös lastentarhanopettajan pätevyys ja yhdellä myös aineenopettajan pätevyys. Yksi haastateltavista ei ollut haastattelun aikaan vielä virallisesti valmis luokanopettaja, koska hän ei ollut saanut vielä virallista tutkintotodistusta. Hän oli kuitenkin jo suorittanut tutkintoon vaadittavat opinnot. Kaikki haastateltavat työskentelivät alakoulussa luokanopettajan tehtävissä. Viisi kuudesta haastateltavasta oli pääkaupunkiseudulta ja yksi pääkaupunkiseudun ulkopuolelta. Haastateltavien työkokemus vaihteli ensimmäisestä opetusvuodesta aina 20 opetusvuoteen. Keskimäärin opettajien työkokemus oli seitsemän vuotta.

Neljä kuudesta haastateltavasta oli ottanut positiivisen pedagogiikan vapaaehtoisesti mukaan opetukseensa. Kahdelle kuudesta haastateltavasta positiivinen pedagogiikka tuli ikään kuin annettuna koulun linjauksen tai työyhteisön yhteisen päätöksen myötä. Merkittävää kuitenkin on, että ne opettajat, joille positiivinen pedagogiikka tuli niin sanotusti pakollisena, olisivat kysyttäessä voineet kuvitella ottavansa positiivisen pedagogiikan myös vapaaehtoisesti ilman ulkoa päin tulevaa vaatimusta. Tästä esimerkkinä seuraava sitaatti:

Oisin varmaan hyvinkin joo. Must toi jotenki materiaali on semmonen kiinnostava just ku siin on noi kortit niin se on sillee aika helppo kuitenkin sit ottaa käyttöön. Ja vaikka sitä positiivisuutta kuinka siellä luokassa jo siinä arjessa käyttää, mut jotenki et sen tekee näkyvämmäksi ja sit kuitenkin oppilaille ja itelle niin olisin jotenki voinu. (O3)

Omien arvioidensa mukaan haastateltavien opettajien positiivisen pedagogiikan kokemus vaihteli kolmesta kuukaudesta viiteen vuoteen. Puolet olivat käyttäneet positiivisen

pedagogiikan menetelmiä alle kaksi vuotta ja puolet 3-5 vuotta. Myöskään positiivisen pedagogiikan käytön kokemuksen pituudella ei ollut tässä tutkimuksessa merkitystä, koska tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opettajien käsityksiä. Se, että haluaa lähteä käyttämään positiivista pedagogiikkaa tarkoittaa, että taustalla on jo joitakin käsityksiä ja odotuksia ja juuri nämä asiat ovat tutkimuksen keskiössä.

Ennen haastattelua kaksi opettajaa ilmaisi hieman jännittävänsä haastattelutilannetta ja he pyysivät saada haastattelukysymykset ennakoon. Koska haastattelumenetelmänä oli teemahaastattelu, en voinut etukäteen tietää tarkkoja haastattelukysymyksiä, enkä siksi voinut lähettää haastattelukysymyksiä. Päädyin tekemään kompromissin ja lähetin heille haastatteluteemat etukäteen. Halusin osoittaa tulevani haastateltavia vastaan ja rauhoittaa heitä, etteivät he jännittäisi haastattelua turhaan. En usko, että tämä vaikutti haastateltavien vastauksiin ja luotettavuuteen, mutta tämä tulee ottaa kuitenkin tarkasteluun.

Kaikki haastattelutilanteet sujuivat positiivisessa hengessä ja haastateltavat kertoivat mielellään aiheesta. Osa vastaili pidemmällä vastauksilla, kun taas osa puhui tiiviimmin. Yksi haastattelu järjestettiin kesken koulupäivän, joten se aiheutti ainakin itselleni haastattelijana kiireen tuntua. Haastattelulle oli varattu tunti aikaa, mutta alun tekniset ongelmat pienensivät aikaikkunaa. Muille haastatteluille ei määritelty maksimikesto.

6.2 Aineiston analysointi

Tässä alaluvussa käsittelen aineiston analyysiä. Pyrin kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja vaihe vaiheelta, miten toteutin analyysiä. Aluksi erittelen, mitä teema-analyysi tarkoittaa ja miksi valitsin sen menetelmäksi. Sen jälkeen erittelen tarkemmin, miten käytin analyysimenetelmää juuri oman tutkimukseni analyysissä.

Lähdin tekemään tutkimusta mahdollisimman avoimin mielin. Tapani analysoida aineistoa oli jossain aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimaastossa. Aineistoni ei ole teorialähtöinen, koska en analysoi aineistoa minkään tietyn teorian pohjalta, mutta se ei myöskään ole täysin aineistolähtöinen, vaikka haastattelurunko on rakennettu kirjallisuuskatsauksen pohjalta.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan on tärkeää, että kun aineisto on kerätty, sille esitetään kysymyksiä, joihin etsitään vastauksia aineistosta. Aineiston ja tutkimusongelman on oltava jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, koska suoria

vastauksia on tarjolla harvoin. Tämä edellyttää analyttistä otetta, jotta aineistolta osataan kysyä oikeat kysymykset. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010.) Aineistoa läpikäydessäni huomasinkin, että aineistoni ei täysin vastannut alkuperäisiin tutkimusongelmiini. Tästä syystä muokkasin tutkimuskysymyksiä sen mukaan, mihin aineistoni vastaa.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin teema-analyysillä eli teemoitellen. Braunin ja Clarken (2006, s. 77–78) mukaan teema-analyysiä voidaan pitää teoreettisesti joustavana ja helposti haltuun otettavana laadullisena analyysimenetelmänä. He suosittelevat kaikille niille, jotka opettelevat tutkimuksen analyysiä. Teema-analyysillä aloittamisen puolesta puhuu lisäksi se, että myös muissa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmissä käytetään samoja perustaitoja. (Braun & Clarke, 2006, s. 77–78). Boyatzis (1998, s. 6) puolestaan argumentoi, että teemoittelua käytetään useassa eri laadullisessa tutkimusmenetelmässä, kuten grounded theoryssa ja etnografiassa, eikä sitä voida pitää niihin verrattavana erillisenä metodina. Hänen mukaansa teema-analyysi tarkoittaa enemmänkin apuvälinettä aineiston analyysissä, kuin varsinaista metodologiaa. Nowell, Norris, White ja Moules (2011, s. 3) kuvaavat teema-analyysiä kuitenkin toimivana menetelmänä eri epistemologioissa ja tutkimuskysymyksissä. Koska pro gradu- tutkielma on kuitenkin vasta tutkimuksen tekemisen harjoittelua päädyin ristiriitaisista näkemyksistä huolimatta valitsemaan teema-analyysin. Uskon, että tämä perusmenetelmä antaa valmiuksia ottaa myöhemmin haltuun myös muita laadullisen tutkimuksen menetelmiä.

Tässä analyysimenetelmässä on Braunin ja Clarken (2006, s. 79) mukaan keskeistä etsiä ja löytää aineistossa toistuvia piirteitä, eli teemoja. Tässä tutkimuksessa tein analyysiä Braunin ja Clarken (2006, s. 87–93) teema-analyysin kuutta eri vaihetta mukaillen. Ensimmäiseksi aineistoa tulee lukea aktiivisesti uudelleen siten, että samalla etsitään erilaisia merkityksiä, kaavoja ja kirjoitetaan esimerkiksi muistiinpanoja (; Braun & Clarke, 2006, s. 87; Nowell ym. 2011, s. 5). Aineiston käydessä yhä tutummaksi erilaiset toistuvat kaavat alkavat hahmottua paremmin. (Braun & Clarke, 2006, s. 87.) Ensimmäisessä vaiheessa siis luin aineistoani huolella läpi useita kertoja siihen saakka, että koin tuntevani aineistoni läpikotaisin. Päätin tulostaa kaikki litteroidut haastattelut, koska minun on helpompi lukea paperista, kuin koneen näytöltä. Lukiessani aineistoa pohdin koko ajan, mitä opettajat haluavat sanoa ja mitä he sanomallaan tarkoittavat. Koska koen, että asioiden visualisointi helpottaa lukemista, päätin alleviivata sillä hetkellä tutkimusongelmani kannalta oleellisilta tuntuneita kohtia. Osa voi ajatella, että alleviivasin aineistosta liikaa, mutta alleviivaus helpotti itseäni aineiston haltuunotossa ja muistamisessa, joten koen, että se teki silti tehtävänsä. Kirjoitin viereen myös muistiinpanoja, jotka pelkistivät

alleiviivauksen ydinkohtia. Vaikka en käyttänyt taulukoita itse aineiston analyysissä, päätin koota taulukon havainnollistamaan tätä prosessia. Seuraava taulukko havainnollistaa tapaani alleiviivata tärkeitä kohtia ja tehdä muistiinpanoja.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston alleiviivauksista ja muistiinpanoista.

Sitaattiesimerkki:	Muistiinpanot:
O2: ”Öö no vuos sitten no aluks oli se aluks heille vähän vaikeeta. Sit mä huomaa sen et <u>oppilaat kritisoi niin paljon itseään</u> niin on se vaikeaa, mut kyl mä muistan, että sit ku <u>alko oppimaan sen et mulla on tällainen ajattelutapa</u> ja et mä käytän tätä paljon niin kyl ne sit oppi siihen. Sit mä muistan viime keväänä ku me oltiin leirikoulussa, meillä oli semmonen kynttiläpolku missä me muisteltiin alakouluu ja sit yhen kynttilän kohdalla piti sanoo sen oman ryhmän vahvuuksia niin kyllä se <u>oli kiva kuunnella kun ne kehu toisiaan oikein kovaan äneen, että sulla on tämä vahvuus sä oot tällanen</u> ja. Kyl se on niinku menny perille tää, miten muita kehutaan.”	-Oppilaat kriittisiä -Oppilaat tiedostaa opettajan ajattelutavan -Vahvuudet: Kaveri tunnistaa
O2: ”Ehkä en, mut ehkä sen, et <u>lapset osaa olla hirveen kriittisiä itselleen</u> . Et just kans ku mä olin vaan miettiny et mistä se johtuu. Ja nytki mä oon ekaluokkalaisten kanssa ja tokaluokkalaisten kanssa ja on sillä lailla et ku tehdään <u>kuvistyötä niin ne aina haluaa tehdä kaiken uudestaan et niiden mielestä meni heti pieleen ekan yrittämän jälkeen</u> .”	-Oppilaat kriittisiä -Pelko epäonnistumisesta
O2: ”Emmä tiedä onks tää <u>maailma muuttunu niin kovaks tai niiku et hirveesti vaa-ditaan et pitää olla kaikki täydellistä vaikkei tarvitsis olla</u> .”	-Ulkoa tulevat paineet

Tämän jälkeen kokosin kustakin haastattelusta vielä käsitekartat, jotta hahmottaisin haastattelujen tärkeimmät kohdat selkeämmin. Kun aineisto tuntui tarpeeksi tutulta, siirryn teema-analyysin toiseen vaiheeseen eli koodien luomiseen.

Toisessa vaiheessa aloitetaan koodaus. Muistiinpanojen jälkeen Braunin ja Clarken (2006, s. 87–88) mukaan luodaan alustavia koodeja, jotka muodostetaan systemaattisesti koko aineistosta. Koodit muodostetaan katkelmien sisältävien piirteiden mukaan. Aineistoa paloitellaan pienempiin osiin ja vertaillaan mihin koodiin ne sopivat. (Braun &

Clarke, 2006, s. 87–88.) Tässä toisessa vaiheessa avasin tyhjän word-tiedoston, johon loin koodeja sitä mukaa, kun kävin haastatteluja yksitellen läpi. Nimesin koodin sen mukaan, että se kuvaa koodin sisältöä ja kopioin sitä kuvaavan sitaatin koodin nimen alle. Jos katkelmaa kuvaava koodi oli jo luotu, lisäsin uuden sitaatin sen alle. Koodausvaiheessa koodasin huolellisesti kaiken, koska en vielä siinä vaiheessa tiennyt, mikä olisi oleellista tutkimukseni kannalta. Päätin koodata kaiken myös siitä syystä, ettei mitään jäisi vahingossa huomaamatta ja siksi etteivät ennakko-olettamukseni vain vaikuttaisi koodaukseen valikoivasti. Jotta pystyin myöhemmin paikantamaan kohdan, josta sitaattikatkelma oli otettu, kirjoitin sitaattien eteen esimerkiksi 1:s3. 1 viittaa haastateltavaan numeroon yksi ja s3 tarkoittaa sivua kolme. Näin pystyin kätevästi palaamaan sitaatin alkujuurille. Nowell ym. (2011, s. 5) muistuttavat, että koodaamisessa teoretisoiminen on koko ajan läsnä eli tietoja tulee tarkistaa yhä uudelleen. Pidin tämän mielessä ja varmistin useasti tietojen oikeellisuuden, ennen kuin lukitsin koodit. Jotkut koodin alkoivat toistua niin paljon, että jouduin jäsentämään niitä alakoodeiksi. Käytin apuna myös numeerointia. Esimerkiksi ”vahvuudet”- koodin alla oli esimerkiksi ”kaikilla on vahvuuksia”, ”muut nimeävää oppilaan vahvuuksia”, ”vahvuuksia voi kehittää” ja niin edelleen. Seuraava esimerkki havainnollistaa, miten toteutin koodausta käytännössä.

1 Vahvuudet

1.1 Muut nimeää oppilaan vahvuuksia

3:s4 ”Mm..No en nyt osaa sanoa et oisin ihan näihin liittyen tai ei nyt tuu ainakaan mieleen. No ehkä sillei et no he just saattaa kommentoida toisilleen et ku meillä on vaan viikkotunnin jälkeen sellanen et istutaan ringissä ja saa niinku sanoa sellasia niinku hyviä kommentteja ja sitä et he aikasemmin oli just sellasii et no toi pelas hyvin ja teki paljon maaleja niin tuntuu et siel on ehkä enemmän sit he huomaa myös sit sellasii niinku luonteeseen just luonteenvahvuuksiin liittyviä asioita et no toi oli tosi reilu kun se vaikka syötti mulle ja sillee et he tuovat niinku toistensa tietoon niitä mitä ovat sitte bonganneet enemmän.”

Alustavien koodien luomisen jälkeen alkoi varsinainen teemoittelu eli kolmas vaihe. Braunin ja Clarken (2006, s. 87–89) mukaan teemoittelu aloitetaan, kun koko aineisto on koodattu läpi. Teemat muodostetaan sen mukaan, että koodilistasta etsitään koodeja, joita voidaan yhdistellä erilaisiksi teemoiksi. Yksittäiset koodit liitetään siis laajempiin kokonaisuuksiin eli teemoihin. (Braun & Clarke, 2006, s. 87–89.) Tässä vaiheessa siirsin kaikki koodit jälleen uudelle word-tiedostolle ja aloin yhdistellä koodeja toisiinsa yhdistävien piirteiden mukaan. Vähitellen huomasin, että löysin koodeja yhdistäviä teemoja, jotka ovat tutkimukseni kannalta merkittäviä. Kirjoitin teemat ylös ja hioin niitä jatkuvasti.

Luotettavuuden lisäämiseksi analyysivaiheessa tarvitaan paljon toistoja ja tästä syystä neljäs ja viides vaihe ovat osittain päällekkäisiä. Tässä vaiheessa teemojen toimivuutta testataan, että koodeista tehdyt päätelmät ovat varmasti päteviä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kaikkien teemojen alaiset koodit on luettava läpi sitaatteineen, että ne ovat varmasti luodun teeman mukaisia. Tämä vaihe on myös karsimisen vaihe, koska on mahdollista huomata, että jotkut teemat eivät sisällä tarpeeksi dataa ansaitakseen teeman aseman. Tämä voi johtaa vanhojen teemojen muokkaamiseen tai kokonaan uusien teemojen luomiseen. Uusien teemojen luomisen jälkeen niiden testaaminen alkaa alusta. Ennen lopullisia teemoja, tulee vielä varmistaa, että ne kuvaavat hyvin teemojen sisältöjä. Tarvittaessa teemat määritellään ja nimetään vielä uudelleen. (Braun & Clarke, 2006, s. 87–93.) Luin huolellisesti alustavat teemat, koodit ja sitaatit useasti läpi ja pohdin niiden toimivuutta. On tärkeää olla kärsivällinen, ettei teemoja muodosteta liian hentoisin perustein. Testatessani teemojen toimivuutta, huomasin etteivät kaikki teemat toimikaan käytännössä. Jätin esimerkiksi vanhempien osallistamisen teeman pois, koska huomasin ettei data riitä itsenäisen teeman muodostamiseksi. Huomasin, että vanhempien osallistaminen sulautuu jo muihin olemassa oleviin teemoihin, joten päätin kertoa vanhempien osallistamisesta niiden yhteydessä. Neljännessä ja viidennessä vaiheessa siis testasin, korjasin ja hioin teemoja huolellisesti.

Viimeisessä eli kuudennessa analyysin vaiheessa Braunin ja Clarken (2006, s. 87–93) mukaan kirjoitetaan raportti eli tutkimustulokset. Tässä vaiheessa tulokset kirjoitetaan auki lukijalle ymmärrettävään muotoon. Tekstissä täytyy perustella selkeästi, miten teemat ovat muodostuneet ja perusteluiden tueksi käytetään aineistokatkelmia eli sitaatteja. Sitaatit tulee valita huolellisesti ja tarkkaan, jotta ne kuvaavat kaiken oleellisen. Perusteluiden ja sitaattien tulee olla loogisia ja läpinäkyviä, jotta lukija voi tunnistaa kuvausten sopivan tutkijan johtopäätöksiin. Tuloksia ei voi vaan luetteloida vaan ne tulee argumentoida suhteessa tutkimusongelmaan. (Braun & Clarke, 2006, s. 87–93.) Koska halusin pitää kiinni luotettavuudesta ja huolellisuudesta, luin kaikki teemat ja niiden koodit sitaatteineen vielä kerran ennen kuin kirjoitin ne tuloslukuun. Halusin varmistaa tällä, että olen tehnyt varmasti oikeita tulkintoja aineistostani.

7 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään ja avataan tutkimuksen kannalta keskeiset tulokset. Luotettavuuden osoittamiseksi tuloksia verrataan teoriaan ja tutkimustuloksiin. Lisäksi tulosten tukena käytetään aineistokatkelmia.

7.1 Opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta

Ensimmäinen tutkimusongelmani oli selvittää mitä käsityksiä opettajilla on positiivisesta pedagogiikasta ja eritellä miten ne konkreettisesti näkyvät opetuksessa. Aineiston analyysivaiheessa tein linjauksen, että koko aineisto kuvaa heidän käsityksiään positiivisesta pedagogiikasta. Otin koko aineiston mukaan, koska opettajien puheenvuorot kertovat itsessään heidän käsityksistään positiivisesta pedagogiikasta. Jokaisen haastattelun alussa painotin kaikille opettajille, että olin kiinnostunut juuri siitä, miten he näkevät positiivisen pedagogiikan, enkä niinkään oikeista vastauksista.



Kuvio 1. Opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta.

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että positiivista pedagogiikkaa ovat luonteenvahvuudet ja niiden vahvistaminen, myönteinen huomaaminen ja positiivinen palaute. Opettajat saattoivat kuitenkin kertoa näistä aihealueista hieman eri asioita ja pyrin erittelemään nämä erot mahdollisimman läpinäkyvästi. Mielestäni on tärkeä tuoda näitä näkökulmia esiin, koska laadullisen tutkimuksen tavoin en pyri tekemään yleistettäviä johtopäätöksiä. Esimerkiksi yksi opettaja mainitsi ainoana opettajana tunnetaitojen olevan osa positiivista pedagogiikkaa. Kyseinen opettaja puhui tunnetaidoista kuitenkin vain yhden kerran, joten se ei mielestäni riitä teeman muodostamiseksi. Tuloksissa käyttämistäni aineistokatkelmista on pyritty tekemään mahdollisimman helposti luettavia. Tämä tarkoittaa, että

poistin sitaateista turhan toiston, täytesanoja ja kohtia, jotka eivät olleet tutkimuksen kannalta oleellisia.

7.1.1 Luonteenvahvuudet

Kaikki opettajat korostivat haastattelussa luonteenvahvuuksien olevan tärkeä osa positiivista pedagogiikkaa. Luonteenvahvuudet olivat myös eniten esillä haastatteluissa, joten ne ovat merkittävä osa aineistoa. Puhuessaan opettajat käyttivät luonteenvahvuuksista tyypillisesti lyhyempää sanaa vahvuudet. Ymmärsin niiden olevan toistensa synonyymejä, koska viiden opettajan haastattelussa he käyttivät joissakin puheenvuoroissaan myös sanaa luonteenvahvuudet. Yksi opettaja ei kuitenkaan missään vaiheessa puhunut luonteenvahvuuksista. Välttääkseni ylitulkittamista kysyin vielä haastattelun jälkeen, mitä hän tarkoitti sanalla vahvuudet, jolloin haastateltava selvensi, että vahvuudet tarkoittavat luonteenvahvuuksia. Tästä esimerkkinä seuraava keskustelu:

Mua jäi mietityttämään, että kun puhuit vahvuuksista niin mitä sä sillä sanalla tarkoitat? Mitkä on niitä vahvuuksia sun mielestä? (H)

Luonteenvahvuudet pääosin. Oon opetuksessa hyödyntänyt positiivisen pedagogiikan vahvuusvariskortteja ja myös Mightyfieria (O2)

Kaikki opettajat korostivat, että jokaisella yksilöllä on vahvuuksia. On tärkeää, ettei huomio kiinnity heikkouksiin vaan niihin asioihin, jotka ovat hyvin. Opettajien mielestä oppilaiden on tärkeä oppia tunnistamaan ja tiedostamaan omat vahvuutensa ja tämä käy ilmi seuraavassa esimerkissä:

No mun mielestä ehkä tärkein on tunnistaa niiku oppilaiden vahvuuksia, et he osaa itse tunnistaa ne omat vahvuudet ---- (O2)

Viisi opettajaa kuvasi vahvuuksien olevan kehitettäviä ja osa heistä kuvasi vahvuuksia taidoiksi. Vahvuudet eivät siis tarkoita sitä, että joko vahvuutta on tai ei ole, vaan opettajat näkivät, että ihminen on kehityskelpoinen myös vahvuuksien osalta.

---Ja nehän on siis taitoja mitä voidaan opettaa, et jos joku haluaa oppia vaikka uteliaaksi, se on mahdollista. Jos joku haluaa, johtaminen on varmasti semmonen et sitä niinku ei kukaan osannu ku ne synnytyslaitoksella synty vaan senki voi treenata. (O1)

Kaikki opettajat kertoivat käyvänsä vahvuuksia läpi oppilaiden kanssa. Neljä opettajista antoi esimerkkejä keinoista, joita he käyttivät vahvuuksiin tutustumisessa. Menetelmät

vaihtelivat keskenään. Opettajat käyttivät muun muassa apunaan erilaisia vahvuuskortteja, keskustelua, tarinoita, videoita ja omakohtaisia kokemuksia. Seuraava esimerkki havainnollistaa vahvuuksiin tutustumista vahvuuskorttien avulla.

---mä levitin ne Huomaa hyvä-kortit ympäri tätä luokkaa ja sanoin, että kävelkää ympäri, tutustukaa ja lukekaa niitä kortteja molemmin puolin. --- jokainen oppilas on tutustunu ensin vähän ja sit valinnut itselleen jonkun, jonka kokee omakseen tai johon haluaa tutustua. Tämmönen tehtävänanto siks, et sillä vältetään se et joku sanoo et emmä voi ottaa näistä mitään, koska mä en oo minkäänlainen. Eli siinä oli kaks, valitse semmonen mikä on sua lähellä tai mihin haluat tutustua. Ja sit sitä kautta pystytään myös ei ainoastaan nimeämään niitä luonteenvahvuuksia et hei tämmönenkin on olemassa, vaan herätellään oppilasta, että olenkohan minä tällainen. (O1)

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että vahvuuksia käsitellessä on hyvä liittää vahvuudet konkretiaan, jotta vahvuuksien löytäminen ja käyttäminen tulisivat näkyviin. Opettajien käyttämät menetelmät vaihtelivat tässäkin toisistaan. Kahdella opettajalla menetelminä olivat esimerkiksi draamalliset harjoitukset, joissa oppilaat esittävät eri vahvuuksia ja muut yrittävät arvata niitä. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä ”hyviä tekoja”- laatikoita, joihin oppilaiden piti kirjoittaa, jos näki jonkun luokkalaisen käyttävän vahvuutta konkreettisesti. Kaksi opettajaa puolestaan kertoi auttavansa oppilaita pohtimaan vahvuuksia ja niiden ilmenemistä apukysymyksien avulla. Kaksi opettajaa kertoi käyttävänsä vahvuuksien esille tuomisessa visualisoivia menetelmiä, kuten yhdessä kerättäviä tähtiä tai postereita. Seuraava esimerkki havainnollistaa vahvuuksien esiintuomista opetuksessa apukysymysten avulla tilanteessa, jossa oppilaalla on vaikeuksia löytää omia vahvuuksiaan.

No on sillä tavalla et alussahan se on aina niin, että ku lähetään kaivamaan niitä omia vahvuuksia ja esitellään niitä niin saattaa tulla se, että no ei mulla tuu mitään mieleen tai emmä keksi tai emmä osaa ja sitte ku korostaa, että sen ei tarvi olla iso tai pieni asia, että jos lähetään miettimään että mistä tykkäät itsessäsi tai mitä ne vois olla ne vahvuudet et sit jos lähetäänkin ajattelemaan että mitä tuota niin oot joskus auttanut tai minkälaisilta ihmisiltä sä saat apua että minkälaisia asioita arvostaa niin sitte niitä yllättäen rupeekin löytymään ja sitte--- (O4)

Neljä opettajaa painotti opettajan tai koulun roolia vahvuuksien etsimisessä. Opettajat esittivät, että jonkun on autettava oppilaita nimeämään omia vahvuuksiaan ja opettajat ovat niitä, jotka kaivavat ne esiin. Opettaja toimii siis ikään kuin mahdollistajana vahvuuksien etsimisessä. Seuraavassa esimerkissä opettaja painottaa, että koulun tulee olla paikka, jossa oppilas voi oivaltaa omat vahvuutensa:

---Ja sit kans sekin ku ei ku se on vaan fakta et ku kaikille koulu ei oo se paikka, missä voi loistaa, mut sen pitää olla sellanen. Tai joillakin on sellanen vanhanajan ajattelu, että jos et oo hyvä lukemaan kirjottamaan tai oot huono matikassa niin koulu ei oo sinun paikka, mut eihän se niin ole, koska kaikkien pitää käydä koulua niin totta kai siellä on joku vahvuus mitä he sitten voivat sitten hyödyntää, ei välttämättä just koulussa mutta muualla elämässä. Mut koulun pitää olla paikka mikä auttaa siihen. (O2)

Viiden opettajan puheesta välittyi myös, että vahvuuksia tulee etsiä omien vahvuuksien lisäksi myös toisista ihmisistä. Kolmen opettajan mukaan he käyttävät menetelmiä, joissa oppilaiden tehtävänä on pyrkiä aktiivisesti löytämään vahvuuksia luokkatovereista. Menetelminä käytetään esimerkiksi luokkapiiriä tai erilaisia tehtäviä, joissa kehutaan muita oppilaita vahvuuksien avulla, kuten seuraavassa esimerkissä.

Sit mä muistan viime keväänä, ku me oltiin leirikoulussa, meillä oli semmonen kynttiläpolku missä me muisteltiin alakoulua ja sit yhen kynttilän kohdalla piti sanoa sen oman ryhmän vahvuuksia niin kyllä se oli kiva kuunnella, kun ne kehu toisiaan oikein kovaan ääneen, että sulla on tämä vahvuus sä oot tällanen. Kyl se on menny perille tää, miten muita kehutaan. (O2)

Kolme viidestä opettajasta toi ilmi, että omien vahvuuksien löytämisessä voi hyödyntää myös muiden mielipidettä. Muiden näkemyksiä hyödynnettiin esimerkiksi luokkatovereita haastatteleamalla, oppilaiden vahvuusportfolioissa tai positiivisessa CV:ssä, jotka perustuvat oppilaan vahvuuksiin. Opettajien mukaan niitä voivat täydentävää esimerkiksi myös vanhemmat, sukulaiset, valmentajat tai luokkakaverit. Yksi heistä korosti erityisesti, että muiden mielipiteet lisäävät näkökulmia, eli myös muut voivat nähdä oppilaan omia vahvuuksia. Tämä korostuu seuraavassa sitaatissa.

---ehkä paras on se et ensin se oppilas pohtii ite [vahvuuksiaan], sit se haastattelee luokkakavereita ja sit kolmantena se haastattelee vanhempia eli tavallaan siinä tulee se oma ja varmaan opettajakin ja muutkin opettajat et sitä kauttahan olis niitä resursseja. Resurssi on väärä sana mut tavallaan näkökulmia eli iteltään, kavereilta ja vanhemmilta, opettajilta ja muilta opettajilta--- (O1)

Opettajien puheista siis välittyi, että heidän käsitystensä mukaan luonteenvahvuudet kuuluvat oleellisesti positiiviseen pedagogiikkaan. Luonteenvahvuuskeskittävää opetusta on tutkittu koulumaailmassa. Esimerkiksi Lavy (2019) on koonnut kirjallisuuskatsauksen vahvuusperusteisista interventiotutkimuksista 2000-luvulla. Hänen mukaansa interventioita yhdistää neljä eri piirrettä. Ensimmäinen piirre tutkimuksissa on teoreettinen tieto eli vahvuuskieli, jolla avataan mitä vahvuudet ovat ja tutustutaan eri vahvuuksiin. Toinen piirre on tunnistaa vahvuuksia itsestä ja toisista esimerkiksi tunnistamalla

vahvuuksia kirjoista, elokuvista ja arjesta. Kolmannen piirteen mukaan rohkaistaan toimintaan eli vahvuuksia pyritään käyttämään esimerkiksi kouluviikon aikana. Neljäs piirre on reflektointi eli havainnoidaan omaa ja muiden vahvuuksien käyttöä. (Lavy, 2019.) Vertaillen Levyn neljää vahvuusinterventioita yhdistävää tekijää tämän tutkimuksen opettajien käsityksiin vahvuuksista, voidaan todeta opettajien käsitysten olevan samoilla linjoilla. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat, että vahvuusopetuksessa tutustutaan kaikkiin vahvuuksiin, tunnistetaan niitä itsestä ja muista, käytetään niitä ja havainnoidaan niiden käyttöä.

Luonteenvahvuuksia on tutkittu kansainvälisesti ja ne ovat tavallisesti suunnattu nuorille ja aikuisille (Quinlan, Swain & Vella-Brodrick, 2012, s. 1147). Alakouluikäisille on kuitenkin tehty jonkin verran vahvuusinterventioita, mutta Shoshanin ja Shwartzin (2018) mukaan haastavaa on, että lapsille ei juurikaan ole sopivia ja luotettavia mittareita, jotka arvioisovat lukutaitoa, konkreettista ajattelua tai itsetunnon yksilöllisiä eroja. Esimerkkinä vahvuusinterventiotutkimuksesta on Seligmanin ym. (2009, s. 297 & 301–302) tutkimus, jonka tarkoituksena oli auttaa oppilaita löytämään ja käyttämään heidän vahvuuksiaan. Tutkimustulosten mukaan interventio lisäsi oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja kouluun sitoutumista, paransi oppimistuloksia kielitieteen kurssilla ja kehitti oppilaiden empatiataitoja yhteistyötaitoja, itsevarmuutta ja itsehillintää. (Seligman ym. 2009, s. 297 & 301–302.)

Suomessa vahvuuksia on tutkittu vielä aika vähän. Esimerkkinä suomalaisesta tutkimuksesta on Vuorisen ym. (2018, s. 55) positiivisen pedagogiikan vahvuuksia painottava interventiotutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä kaikkien oppilaiden sosiaalista osallisuutta inklusiivisessa luokassa. Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja erityisesti pojat edistyivät intervention myötä. Oppilaiden ennakoluulot vähenivät, luokkahuoneen puheessa tapahtui muutoksia ja oppilaiden into huolehtia luokkatovereistaan lisääntyi. (Vuorinen ym. 2019, s. 55.)

7.1.2 Myönteinen huomaaminen

Toinen aineistosta nostamani teema on asioiden myönteinen huomaaminen. Opettajat olivat sitä mieltä, että enemmän tulisi painottaa myönteisiä asioita, kuin nostaa virheitä ja epäonnistumisia. Opettajien mielestä negatiivisiin asioihin kiinnitetään liikaa huomiota ja huomiota tulisi suunnata hyviin asioihin. Seuraavassa esimerkissä korostuu, että yhden opettajan mielestä hyvän huomaaminen on ikään kuin valinta, eikä negatiivisuutta tarvitse lisätä:

---et koittaa ajatella sen, että aina on se, vaikka se on pienikin, niin aina on se hyvä ja paljon mielummin lähet rakentamaan sen hyvän päälle. Että sitten on hankalia tilanteita ja hankalia asioita ja sitä semmosta pahaa ja ikävää, mutta jotenki ite ajattelee sen niin, että sitä ei tarvitse ruokkia ainakaan lisää niitä pahoja juttuja. Niin kyllä se vaikuttaa siihen ihan jo pelkästään ihan siitä ku sä aamulla nouset, heräät ja tiiät et on työpäivä edessä. Niin itellä on kyllä aina semmonen fiilis ja toivottavasti on loppuelämän.---et on oikeesti kiva lähteä töihin ja mennään niitten vahvuuksien kautta. Kaikilla niitä joka tapauksessa kuitenkin on niin miksi ei niitä sitten hyödyntäis? (O4)

Neljän opettajan mielestä yksi tapa lisätä myönteisyyttä on kiinnittää huomiota siihen, miten puhuu oppilaille. Jos tekee mieli torua oppilasta, voi senkin tehdä myönteisessä hengessä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajat huomioivat positiivisesti jo niitä, jotka käyttäytyvät tai toimivat jo halutulla tavalla. Toinen vaihtoehto on välttää kieltoja ja muistuttaa oikeasta tavasta myönteisesti. Seuraavat esimerkit havainnollistavat opettajan keinoja suhtautua oppilaisiin positiivisesti, vaikka oppilaan käytöksessä olisi parannettavaa:

---että oon mä jotenki ite aina mun omassa pedagogiikassa jotenki huomannu sen, että kyllä se jotenki se positiivisuus vaan kantaa sit paremmin, että ei kukaan jaksaa kuunnella sitä et koko ajan vaan sanotaan et mitä sä teet väärin ja huonosti. Jos on vaik meluisa luokka niin kyllä mä mielummin sanon, et hienoa siellä Ville-Petteri onki jo ihan hiljaa niin se ehkä enemmän sit hyvän kautta toimii ku se et mä aina sen jonkun sanosin nimeltä et ole nyt jo hiljaa siellä--- (O3)

Ja sit se perustuu tai se mitä se tuo niin ja mikä on myös tosi tärkeitä niin että me voidaan opiskella täällä luokassa niin meillä täytyy olla sellaset perus taidot ja sitte ku ne harjotellaan niillä myönteisillä keinoilla. Me harjotellaan annetaan myönteistä palautetta, vaikka ku kävellään käytävällä. Ei sanota, että älä juokse vaan sanotaan, että kävele niin se myönteisen huomaamista ja tietoisia vahvuuksien löytämisä ehkä näin. (O5)

Kahden opettajan mielestä myönteinen lähestyminen on tärkeää erityisesti ongelmatilanteita ratkoessa. Toisen opettajan mielestä on tärkeä, että ristiriitatilanteita selvitetään positiivisessa hengessä ja hän on itsekin kokenut sen toimivan. Toisen opettajan näkemys oli, että kaikkeen ei tarvitsisi aina puuttua ja sano ääneen, jos se ei aiheuta vaaraa muille ihmisille. Silloin ei myöskään tulisi turhaa ruokittua sitä, että oppilas saa huomion kileteisillä asioilla. Seuraavat katkelmat havainnollistavat edellä mainittujen opettajien näkemyksiä:

Varmaan just siinä et miten erilaisia tämmösiä ongelmatilanteita ratkoo ja aina koittaa sen positiivisen kautta käydä niitä läpi ja sit saada ne ongelmatilanteet semmoseen positiiviseen mieleen. Aina meillä on puhuttu sellasesta hampurilaispalautteesta, että alkuun vähä positiivista ja sit keskelle vähä negatiivista ja sitten

taas positiivista. ---sit jotenki itekki huomannu sen et kyl se vaan niinku positiivisen kautta vaan toimii sitte nää eri tai tää arki sitte tai jos on jotain ongelmatilanteita niin hoituu näin. (O6)

--- jos ei oo vaaraksi kellekkään niin esimerkiks eihän sun tarvi aina sanoa jollekin oppilaalle, jos se koko ajan tätä kantta [availee] tällä lailla nyt tekis näin pulpetin kantta. Niin jos sä joka kerta sanot vaan sen, että Pekka taas sä teet tätä ja taas sä siellä näin niin sehän iskostuu siihen ja se saa sillä sen huomion. Et jättäs sen sillai, jos pystyy ja jos se ei oikeesti kauheesti häiritse eikä oo vaaraks kenellekään niin jättää sen ja nappaakin sen, että hei sähän muistitkin mahtavasti, että sun pulpetin kansi on pysyny ihan paikallaan. Se oli se kääntäminen ja se ei toivotun niin sen huomioitta jättäminen. --- (O5)

Osa opettajista kertoi myönteisyyden esiintuomisesta myös muita esimerkkejä. Yksi opettaja kertoi, että harjoittelee oppilaiden kanssa hyvän huomaamista siten, että oppilas miettii kotiläksynä itsestään jonkin hyvän asian. Sama opettaja käyttää myös esimerkiksi kiitollisuuskirjeitä ja vanhempainiltojen jälkeen vanhempien kirjoittamia positiivisia yllätysviestejä lapsille. Toinen opettaja puolestaan hyödyntää oppilaita ja teettää heillä "agenttitehtäviä". Se tarkoittaa, että tietyt oppilaat tarkkailevat muita luokkatovereita jonkin valitun teeman mukaisesti ja kirjoittavat onnistumisesta merkin. Merkkejä keräämällä voi puolestaan saada jonkin palkinnon. Seuraava esimerkki havainnollistaa myönteisyyden esiin nostamista oppilaiden osallistamisen avulla:

--- kaks oppilasta lähtee vähä aikasemmin syömään ja heiän tehtävä on sit seurata, että ketkä just käveli sinne ruokalaan ja noi portaat meillä on kauheen meluset ja se ruuan otto. Et he kävelis rauhassa ja tulis pois rauhassa, ottais ruuan rauhassa, menis ne portaat. Ja heillä on sitte oppilaslista ja he laittaa sinne onnistujien kohalle jonkun merkin. Eliikkä he ei siis katso sitä, että Pekka juoksi vaan semmonen, joka tuota meni hienosti ohjeen mukaan ja sille merkki. --- ja sit perjantaina tietenki, jos sä oot joka päivä viitenä päivänä kävellyt, tehny rauhas omat hommat, sulla on viisinkertainen mahdollisuus saada pieni perjantaiarvontapalkinto (naurahdus) mikä tahansa.--- (O5)

Opettajien käsitysten mukaan myönteinen huomaaminen on positiivista pedagogiikkaa. Opettajat toivat esiin, että huomio tulisi kiinnittää virheiden ja epäonnistumisten sijaan hyviin asioihin. Hyvän huomaamista voisi verrata esimerkiksi optimismiin, koska molemmat perustuvat siihen, että asioihin suhtaudutaan myönteisellä tavalla. Optimismissa huomio kiinnittyy nimenomaan asioiden hyviin puoliin. Kilinc (2013, 621) on tutkinut opettajien akateemisen optimismin vaikutuksia luokan ilmapiiriin. Akateeminen optimismi heijastaa opettajien uskomuksia ja pyrkimyksiä oppilaiden saavutusten parantamisesta. Tutkimuksen mukaan opettajien tunne heidän akateemisesta optimistisuudesta oli positiivisesti ja merkittävästi yhteydessä kannustavaan, ohjaavaan ja kouluilmapiiriin. (Kilinc,

2013, s. 621.) Muissakin tutkimuksissa akateeminen optimismi on positiivisessa yhteydessä koulumenestykseen (esim. Hoy, Tarter & Hoy, 2006; Safari & Soleimani, 2019). Akateemisella optimismilla on todettu olevan myös yhteyttä opettajan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutteisella tyylillä opettajat ratkovat käyttäytymisongelmia oppilaidensa kanssa neuvottelemalla. Vuorovaikutus antaa oppilaalle mahdollisuuden arvioida ja säädellä käyttäytymistään uudelleen (Moghtadaie & Hoveida 2015). Myös tämän tutkimuksen tulokset myönteisestä huomaamisesta heijastelevat opettajien käsityksiä siitä, että hyvään keskittyminen koulussa kannattaa.

7.1.2 Positiivinen palaute

Kaikkien opettajien mielestä positiivinen palaute on tärkeä osa positiivista pedagogiikkaa. Osa opettajista puhui positiivisen palautteen lisäksi myös kehumisesta ja kannustamisesta. Näitä kaikkia kolmea osa-aluetta yhdistää ajatus, että toiselle ihmiselle sanotaan jotain hyvää ja myönteistä. Tästä syystä pidän positiivista palautetta hyvänä yläkäsitteenä, joka kattaa samalla kaksi muuta käsitettä.

Opettajien mielestä on tärkeää, että oppilas saa onnistumisista positiivista palautetta ja huomataan hyvistä asioista. Kolme opettajaa toi esille, että positiivinen palaute on ensiarvoisen tärkeää, koska niin helposti tulee sanottua jotain negatiivista. Seuraava esimerkki havainnollistaa, että opettajat saattavat herkästi tehdä negatiivisia huomioita ja torua oppilaita ja tästä syystä tulisi ymmärtää sanoa myös myönteisiä asioita:

Ei sen tarvi olla iso asia. Onko se huomenen sanominen tai tota pikku kehu ku onnistuu jossaki hommassa, että sen herkästi monet osaa, että nyt negatiivinen merkintä ku on läksyt tekemättä ja tota kylläpä sä häiriköit tunnilla niin nyt käytään tämä rehtorin puhuttelussa tai laitetaan viesti kotiin. (O4)

Käytännössä positiivinen palaute näkyy koulun arjessa siten, että opettaja sanoo ääneen aina kun siihen on syytä. Neljän opettajan mielestä ääneen sanominen on tärkeää, jotta onnistuminen tai kehittyminen jossain tuodaan oppilaalle näkyväksi. Opettajan tulee tietoisesti tavoitella sitä, että toisi omia positiivisia ajatuksia oppilaasta myös oppilaan korviin. Kolme opettajaa esitti, että kun käyttää positiivista palautetta, oppilaat alkavat haluta lisää kehuja. Opettajat kokivat, että oppilaat nauttivat, kun joku sanoo heistä jotain positiivista. Kaksi heistä kuvaili oppilaiden olevan kehuveitoisia, mikä tarkoittaa, että oppilaat janoavat lisää kehuja. Myönteisyyttä kyllä löytyy, kun osaa vain etsiä. Seuraava esimerkki havainnollistaa, miten tärkeää positiivinen palaute on erityisesti oppilaan kannalta eikä sen näkyväksi tekeminen loppujen lopuksi vaadi suuria ihmeitä:

Kyllähän se vaatii niin kyllähän lapset ku aikuisetkin me ollaan kehuvetosia ja tarvitaan sitä.--- mutta miten ihana on nähä se pieni hymy ja niinku ihan pienestä asiasta minkä sä monesti ajattelet mielessäsi, mutta et anna sitä palautetta ääneen niin ite on tämän myötä havahtunu siihen että pitää niinku muistaa sanoa ääneen tehdä näkyväks ja jos sä korjaat äidinkielen aineita niin laittaa sinne jonku hienosti tsempattu tai mahtavaa työtä tai pieni asia, mutta ihan älyttömän iso merkitys niin sillä tavalla tämä on avannut silmät ihan pienille, mutta isoille asioille. (O4)

Ääneen sanomisen lisäksi positiivista palautetta voi antaa myös hyödyntämällä elekieltä. Kaksi opettajaa kertoi käyttävänsä esimerkiksi ”peukkumerkkiä” palautteen antamiseen. Toinen heistä korosti, että positiivinen pedagogiikka näkyy omassa olemuksessa ja välittyy elekielen kautta oppilaille. Seuraavassa esimerkissä korostuu, miten tärkeänä osana yksi opettaja pitää varhaiskasvatuksessa paljon hyödynnettävää myönteistä elekieltä:

--- se tavallaan positiivinen pedagogiikka on mulla itellä niin ja sit se on mun siinä esim. elekielessä mukana et mä ilmeillä näytän et meniks joku hyvin tai huonosti tai peukkua tai mikä tää onkaa tää renkula ja nää kolme, muista sitte (naurahdus). Renkula ja nää kolme. Et tosi paljon niillä ilmeillä ja hymyillä ja muuta. Tää on tullu sieltä varhaiskasvatuksen puolelta et siellä oli erityislastentarhanopettajat, jotka näillä kommunikoi ja siellä mä tajusin, miten rikasta toi on ja miten hyödyllistä. Niin se on mulla opettajuudessa mukana.— (O1)

Positiivista palautetta voi opettajan lisäksi antaa myös toiset oppilaat. Neljä opettajaa esitti, että he hyödyntävät opetuksessa menetelmiä, joissa oppilas kehuu tai antaa positiivista palautetta toiselle oppilaalle. Opettajien käyttämissä menetelmissä oli eroja, mutta kaikkia yhdisti oppilaiden osallistaminen positiivisen palautteen antoon. Yksi opettaja kertoi esimerkiksi harjoittelevansa oppilaiden kanssa myönteistä vertaispalautetta ja toinen opettaja kertoi rohkaisevansa oppilaita antamaan positiivista palautetta toisilleen esimerkiksi kuvataiteen työstä ja kannustamaan liikuntatunnilla. Kolmas opettaja osallistaa oppilaita pyytämällä heitä kertomaan, kuka lauloi mukana musiikin tunnilla tai muisti hiljaisuussäännön. Neljäs opettaja käytti esimerkiksi kehupiiriä, jossa yksi oppilas on keskellä ja muut oppilaat kertovat hänelle pelkkiä kehuja. Tätä havainnollistaa seuraava esimerkki:

Sit meillä on myös kehupiiri. Se on vanhalta opettajalta. Se on semmonen, että tuolit, yks menee keskelle ja muut viittaa viisi kehua maks. Ei yhtään enempää, koska muuten se on epäreiluu. Pitää sanoa pelkkää rohkasua, positiivista, kehuja. Sit mä annan sen viis puheenvuoroo ja kyl ne oppilaat hymyilee, kun ne kuulee niitä ja sit ne palaa omille paikoilleen ja seuraava. Vapaaehtosia on aina, ketä haluaa mennä sinne keskelle ja heti kun sanot jotain ikävää niin se on luokasta ulos ja homma jatkuu--- (O1)

Wilma on yleinen kodin ja koulun viestinnässä käytettävä väylä. Wilma on internetissä toimiva ”reissuvihko”, jossa opettajat ja vanhemmat voivat välittää informaatiota toisilleen. Kolme opettajaa kertoi hyödyntävänsä Wilmaa positiivisessa palautteenannossa. Wilma ”ei ole rikosrekisteri”, kuten yksi opettajista asian ilmaisi. Hän tarkoittaa, että Wilma ei saa olla sellainen paikka, jonne kirjoitetaan ylös kaikki, mitä oppilas on tehnyt väärin. Wilmaan tulee laittaa positiivista palautetta asioista, jotka ovat menneet hyvin. Opettaja myös painottaa, että positiivinen palaute vaikuttaa myönteisesti myös opettajan ja vanhempien välisiin suhteisiin. Tämä käy ilmi seuraavasta esimerkistä:

---ja sit just niillä positiivisilla wilmamerkinnoillä mitä mä kyllä koitan laittaa. Jos en päivittäin niin viikottain. Ja meillä on koulussa sellanen linja, että positiivista pitää laittaa, että ei saa pitää semmosena niinkun rikosrekisterinä sitä wilmaa et sit pitää myös sitä positiivista. Ja sit mä koen, että se positiivisuus näkyy sit sinne vanhempiin niin sitte se myös vaikuttaa miten vanhemmat näkee opettajan. Mulla on aina ollu tosi hyvät suhteet niihin huoltajiin, että uskon että sillä on myös vaikutusta. (O6)

Toinen opettajista kertoi kannustavansa vanhempia kertomaan lapselleen, jos opettaja on laittanut jonkin positiivisen Wilma-merkinnän, jotta oppilas saisi kehuja kahdesti. Samalla opettaja osallistaa vanhempia ja näyttää heille esimerkkiä, miten huomioida lasta positiivisesti. Seuraavassa esimerkissä havainnollistuu vanhempien rohkaiseminen lapsensa kehumiseen:

--hei olennaisena on wilmaviestit ja ne merkinnät tuntimerkinnät et niitä mä käytän tota yritän laittaa ja sanon myös sen niinkun vanhemmille. Tarkotus on se, että he myös kehasee siellä kotona et hei ope laitto tästä et olit kuunnellu tai sinnikkäästi tehny töitä niin sit se tulee tuplana se kannustus. (O5)

Opettajat kokivat, että positiivinen palaute on osa positiivista pedagogiikkaa. Hattien ja Timperleyn (2007, 81 & 102) mukaan palaute on yksi merkittävimmistä rooleista oppimisessa ja saavutuksissa, mutta sen vaikutukset voivat olla luonteeltaan positiivista tai negatiivista. Palaute tarkoittaa edustajan antamaa informaatiota, joka pitää sisällään näkökohtia yksilön ymmärryksestä ja suoriutumisesta. Tyypillinen paikka palautteelle on ohjeistuksen jälkeen, jolloin sen tavoitteena on antaa tietoja, taitoja ja kehittää asenteita. (Hattie & Timperley, 2007, s. 81 & 102.)

Kemppainen, Pietiläinen ja Vehkakoski (2015, s. 60) ovat tehneet katsauksen opettajien antamasta kehuvaista palautteesta. He luokittelevat kehuvan palautteen suuntaamattomaan, oppimisprosessiin ja valmiiseen tuotokseen sekä oppijaan itseensä. Oikeaoppinen kehuva palaute voi tutkimusten mukaan vahvistaa oppilaiden suorisuoritusmotivaatiota, lisätä tehtäviin suuntautuneisuutta ja parantaa koettua ilmapiiriä. Jotta kehuva palaute

olisi hyödyllistä tulee kiinnittää huomiota siihen, miten palautetta antaa ja mihin se kohdistuu. (Kemppainen ym. 2015, s. 60.) Tämän tutkimuksen opettajien antamasta positiivisesta palautteesta ei voida vetää johtopäätöksiä, onko se luonteeltaan hyvää vai haitallista. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät eritelleet tarkemmin, mihin heidän positiivinen palautteensa kohdistuu eli opettajien esimerkkejä ei voi suoraa rinnastaa Kemppaisen ym. (2015) laatimiin kehuvaan palautteen luokkiin. Tässä tutkimuksessa opettajat painottivat lähinnä positiivista suhtautumista ja siitä seuraavaa positiivista palautetta ja sen tärkeyttä.

Kemppaisen ym. (2015, s. 71) mukaan opettajat saattavat antaa korjaavaa palautetta luokan toiminnasta, koska he haluavat varmistaa oppimisen ja työrauhan. Opettajan tyytyväisyys ja palaute hyvästä käytöksestä ei välttämättä välity oppilaille samoissa määrin, kuin negatiivinen palaute. (Kemppainen ym. 2015, s. 71) Myös tässä tutkimuksessa opettajat tuntuivat tiedostavan, että negatiivisista asioista olisi helpompaa antaa korjaavaa palautetta. Opettajat korostivat, että tarvitaan tasapainoa negatiivisen ja positiivisen palautteen välille. Opettajien mielestä positiivista palautetta tulee antaa aina kun siihen on aihetta. Sandberg (2018) toteaa, että tyypillisesti ADHD-oireiset lapset saavat kymmeniä kertoja päivässä negatiivista palautetta ja nämä lapset alkavat tottua jatkuviin kieltoihin. Negatiivisuuden kehä voi johtaa huonoon itsetuntoon ja negatiiviseen minäkuvaan. (Sandberg, 2018.) Negatiivisella palautteella voi siis olla hyvin vahingollista oppilaan kannalta. Kemppaisen ym. 2015, s. 71) mukaan opettajien haasteena onkin kehuva ja yksityiskohtaisemman palautteen lisääminen opetuksessa. Opettajien tulisi huomioida palautteen annossaan itse prosessia suuntaamattoman ja rutiininomaisen palautteen sijaan. Lisäksi enemmän painoarvoa tulisi antaa hyvälle käytökselle eikä kehua vain kognitiivisia oppimistuloksia. (Kemppainen ym. 2015, s. 71.) Skipperin ja Douglasin (2012, s. 2) mukaan persoonaan kohdistuva kehuva palaute ei välttämättä ole pelkästään positiivista, koska yksilö voi kokea huonommuuden olevan pysyvää ja se voidaan todeta epäonnistumisesta. Ansaittu ja positiivinen palaute on Leskisenojan (2017) mukaan kuitenkin täysin eri asia tyhjästä temmattu kehuminen. Kun positiivinen palaute keskittyy ansioihin ja saavutuksiin, ei se ole koskaan turhaa, vaan oppilasta voimaannuttavaa ja eheyttävää. (Leskisenoja, 2017.)

7.2 Opettajien ajatuksia positiivisen pedagogiikan menetelmästä kokemustensa perusteella

Toinen tutkimusongelmani oli selvittää, mitä opettajat ajattelevat positiivisen pedagogiikan menetelmästä omien kokemustensa perusteella. Tässä tutkimusongelmassa opettajien näkemykset vaihtelivat jonkin useammin toisistaan. Nostin aineistosta lopulta viisi eri teemaa, jotka omalta osaltaan kertovat opettajien ajatuksista ja kokemuksista positiivisen pedagogiikan opettamisesta. Opettajien ajatukset positiivisesta pedagogiikasta koskivat toiveita, koettuja hyötyjä, suhtautumista, käytännön toteutusta ja menetelmän levinneisyyttä ja soveltuvuutta. Seuraavaksi erittelen tarkemmin, mitä eri osa-alueita teemoihin kuuluu.



Kuvio 2. Opettajien ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta omien kokemustensa perusteella.

7.2.1 Toiveet

Kaikkien opettajien puheesta välittyi, että he toivovat, että positiivisella pedagogiikalla voidaan myönteisesti saavuttaa jotain tai vaikuttaa eri asioihin. On selvää, että jos positiivista pedagogiikkaa halutaan käyttää, toivotaan sillä olevan myös positiivisia vaikutuksia. Neljän opettajan puheenvuoroista välittyi, että he toivovat oppilaiden oppivan positiivisesta pedagogiikasta jotain sellaista, mitä he voivat hyödyntää myös muualla elämässä. Opettajien näkökulmat vaihtelivat jonkin verran. Kaksi opettajaa muun muassa

toivoi oppilailleen positiivisempaa elämän polkua tai että he kasvaisivat positiivisen pedagogiikan maailmaan. Kolmas opettaja kuvasi, että positiivinen pedagogiikka on ikään kuin toimintatapa, jota hyödynnetään muuallakin elämässä. Neljäs opettaja kuvasi, että hän toivoo positiivisen pedagogiikan antavan sellaisia tärkeitä taitoja, joita oppilaat voivat hyödyntää omassa elämässään. Hän myös korostaa, että positiivinen pedagogiikka on tärkeä osa opetusprosessia. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä:

---toivottavasti tota poikii ja siis nämä on niin tärkeitä taitoja mitä ihan varmasti tulevat tarviimaan tulevaisuudessa niin kyllä se sillä tavalla tukee, että ku tämä työkin on pelkästään tärkeitä niin sitte se, että millä tavalla kuitenkin teen sitä työtä ja minkälaisia palasia siellä on niin kyllä mä kokisin, että tämä on semmonen hyvä valinta siinä opetusprosessissa kokonaisuudessaan. (O4)

Opettajat eivät tarkalleen ottaen määritelleet, mitä taitoja he toivoisivat oppilaiden oppivan positiivisesta pedagogiikasta, mutta heidän vastauksiaan voisi verrata esimerkiksi arjen taitoihin. Opettajien näkemysten voidaan katsoa mukailevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 22) laaja-alaista tavoitetta Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3). Erityisesti kohta ”Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia” mukailee tämän tutkimuksen opettajien näkemyksiä.

Positiivinen pedagogiikka voisi mahdollisesti vaikuttaa myönteisesti oppilaiden väliseen kanssakäymiseen. Yksi opettaja esitti, että positiivista pedagogiikkaa tulisi yhdistää esimerkiksi kiusaamisen ehkäisyyn. Seuraava esimerkki havainnollistaa, että positiivinen pedagogiikka voisi olla ratkaisu myös kiusaamisen vähentämiseen.

Tota, mä kelaan, että tää positiivinen pedagogiikka pitäis jotenki pystyä liittää siihen KiVa-kokonaisuuteen, kiusaamisen vastaseen kokonaisuuteen. --- Se on sellasta ennaltaehkäisevää osittain ja myös sitä et meillä on ongelma, ratkastaan ongelma. --- Mua kiinnostaa et miten, jos täällä oliski semmonen aivan kehuva tsemppaava vahvuuksiin painottuva ilmapiiri, niin miten se vaikuttaisi luokan toimintaan ja käyttäytymiseen ja sitä kautta kaikkien hyvinvointiin. (O1)

Kiusaaminen on valitettavan yleinen ilmiö kouluissa. Salmivallin (2016) mukaan kiusaaminen tarkoittaa aggressiivista käyttäytymistä tai harmin aiheuttamista toiselle ihmiselle ja se on luonteeltaan toistuvaa tai jatkuvaa. Vuonna 2006 kehitettiin opetus- ja kulttuuri-ministeriön tuella kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma KiVa-koulu. Kun koulussa vallitsee kiusaamista ehkäisevä ja kiusaamiseen puuttuva toimintakulttuuri, kiusaaminen voi vähentyä. (Salmivalli, 2016.) Tässä tutkimuksessa opettaja toi ilmi, että positiivinen pedagogiikka voisi mahdollisesti vähentää kiusaamista, jos ilmapiiri olisi myönteisempi.

Opettajan ajatuksessa voisi olla perää, koska Salmivallin (2010) mukaan kiusaamiseen vaikuttavat monet asiat, mutta esimerkiksi ryhmänormeilla on todettu olevan vaikutusta kiusaamiseen. Yksi kiusaamista ruokkiva tekijä on kiusaajan palkitseminen nauramalla ja muiden oppilaiden liittyminen mukaan kiusaamiseen. (Salmivalli, 2016.)

Positiivinen pedagogiikka voisi myös parhaimmillaan vähentää oppilaiden välisiä ristiriitoja. Kahden opettajan mukaan, positiivisella pedagogiikalla olisi mahdollista vaikuttaa siihen, miten toisten kanssa ollaan. Yksi heistä korosti, että parhaimmillaan oppilaiden väliset hankalat tilanteet vähenisivät ja tämä voisi myös välittyä koteihin ja tulisi osaksi myös myöhempää työelämää. Toinen heistä esitti, että oppilaat voisivat nähdä toisissaan enemmän myönteisiä asioita, kuin vain niitä huonoja ja tämä voisi vähentää riitoja. Tämä havainnolistuu seuraavassa esimerkissä:

No emmä tiedä ei kai nyt positiivisuutta voi ikinä olla liikaa, että kyllä mä jotenki uskon ja toivon et jotenki oppilaiden väleillä vaikka eri luokan oppilaat sitten vaikka muistais jotenki näitä asioita ehkä huomais paremmin toisissaan niitä hyvii asioita et herkästihän sitä huomaa ne huonot asiat, mut jotenki et sit ku me oikein harjotellaan sitä huomaa hyvä, et jos se sit vaikka siirtys sinne ihan niihin kaveriittenkin vapaisiinkin tilanteisiin ja voisko se sitte toivottavasti vähentää vaikka jotain riitoja. (O3)

Opettajat painottivat, että positiivinen pedagogiikka voisi parantaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tämä on linjassa muun muassa Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 71) näkemyksen kanssa, jonka mukaan luokkatoverin vahvuuksien ja hyvien puolien näkeminen parantaa myös luokan vuorovaikutusta.

Elämän varrella tulee vastaan niin ylä- kuin alamäkiäkin. Kolme opettajaa uskoi, että positiivinen pedagogiikka voisi auttaa vastoinkäymisten ja pettymysten sietämisessä. Kaksi heistä oli sitä mieltä, että vastoinkäymisistä voisi selvitä helpommin, jos taustalla vaikuttaisi positiivisen pedagogiikan periaatteita. Toinen heistä kuvasi, että vastoinkäymisistä voisi selvitä positiivisella asenteella ja ajattelulla. Tämä näkyy seuraavassa esimerkissä:

---pyrkii tekemään siitä omasta elämästä ja työstä mahdollisimman mielekäästä, vaikka ainahan niitä tulee niitä hankalampiakin juttuja, mutta niistäkin ehkä selviää aika paljon helpommin, ku vaan on taustalla tämmönen. Oisko se sitte vaikka perus positiivisuus tai suhtautuminen elämään ja ajattelutapa. (O4)

Seligmanin ym. (2009, s. 297) mukaan PRP-ohjelma (Penn Resiliency Program) on positiiviseen psykologiaan perustuva ohjelma. Resiliency tarkoittaa suoraa käännettynä

sinnikkyyttä eli ohjelma tähtää sinnikkyyden kasvattamiseen. Tarkoituksena on kehittää nuorten taitoja kohdata erilaisia stressitekijöitä ja sitä kautta vähentää masennusoireita. PRP:n tavoitteena on myös tehdä nuorten mielet joustavammaksi ja saada heitä ajattelemaan realistisemmin vaikeuksia kohdatessa. (Seligman ym. 2009, s. 297.) Peilattaessa tämän tutkimuksen opettajien näkemyksiä PRP-ohjelman tavoitteisiin, voidaan niiden todeta muistuttavan toisiaan. Molempia yhdistää näkemys, että vastoinkäymisiä voi opetella sietämään positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan avulla.

Neljän opettajan puheista välittyi toive, että positiivinen pedagogiikka vaikuttaisi myönteisesti oppilaiden kykyyn luottaa itseensä. Kahden opettajan näkemys oli, että koulun ja opettajan tulisi kannustaa oppilasta, jotta hän ymmärtäisi oman potentiaalinsa. Heidän mielestään on koulun tehtävä auttaa oppilasta uskomaan itseensä. Seuraava esimerkki havainnollistaa opettajan toivetta siitä, että rohkaisun myötä oppilas oivaltaisi omat vahvuutensa.

---Tää on aika riitasa luokka itse asiassa ja täällä on muutamat kuppikunnat ja sit mä tiedän et täällä on muutama tavallaan henkisesti ikäistään selkeesti nuorempii, jotka on vielä leikkivaiheessa ja muuta niin mitä nää tarvii on semmost tsemppiä ja rohkasua ja semmost tajuamista, et hei mähän oon jossain hyvä, et on olemas aioita, joissa mä pärjään, mut mun pitää tuoda ne täällä esiin. (O1)

Opettajien toive itseluottamuksen kehityksestä koulussa mukailee esimerkiksi Longan (2015, s. 201) näkemystä siitä, että yhdessä oppiminen ja läheinen yhteistyö olisi väylä itseluottamuksen kehittymiselle. Lisäksi opettajien näkemykset ovat linjassa Kumpulaisen ym. (2014, s. 232) kanssa, koska he korostavat lapsen mahdollisuuksia kokemuksiin, joissa lapsi voi tunnistaa asioita, jotka tuottavat hänelle itselleen iloa ja hyvää oloa. Lasten tulee myös saada kokea asioita, jotka tuottavat itseluottamusta, innostusta ja tunteita siitä, että on rakastettu ja hyväksytty. (Kumpulainen ym. 2014, s. 232.)

Toiset kaksi opettajaa korostivat enemmän, että nimenomaan positiivisella ja myönteisen huomaamisella voisi vaikuttaa oppilaiden itseluottamuksen kehittymiseen. Toinen heistä toi myös esiin, että opettaja huomaa kyllä jokaisen oppilaan ja että yrittämisestä palkitaan. Hän myös korosti, että huomiota ei tarvitsisi välttämättä hakea kielteisillä asioilla vaan positiivisesta huomiosta voi saada hyvän mielen. Tämä ajatus mukailee Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, s. 48) näkemystä, että myönteisistä tunteista nauttimista pitää opetella ja että onnistumista kuuluu iloita. Seuraava esimerkki havainnollistaa myönteisen huomaamisen vaikutusta itseluottamukseen ja työrauhaan.

No varmaan siinä et tulis sitä a:ta ja o:ta elikkä (naurahdus) sitä itseluottamusta siihen kaikkeen tekemiseen ja sitä yritteliäisyyttä, että kannattaa yrittää, että siitä opettaja huomaa sen ja itelle tulee siit hyvä olo saat hyvän palautteen. Ja sitte kaikki semmonen, et jos luokassa on työrauha tätä kautta. Jonku ei tarvikkaan niin paljo enää itteensä ikävillä asioilla tuoda esille niin sehän tuo koko luokkaan työrauhaa ja jos se on kunnossa niin se mitä ehitään tunneilla tekemään paljo enemmän--- (O5)

Viisi opettajaa esitti, että positiivinen pedagogiikka voisi vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon tai siihen, että oppii tuntemaan paremmin itseään. Kaksi opettajaa koki, että omien vahvuuksien oppiminen ja itsetutkiskelu lisää samalla itsetuntemusta. Toinen heistä kertoi myös, että oppilaat osaavat paremmin nimetä asioita itsestään ja vahvuudet ovat muuttuneet oppilaiden puheissa tekemisestä luonteenvahvuuksiin. Tämä käy ilmi seuraavassa esimerkissä.

---he osaa paremmin ehkä nyt nimetä niitä asioita ja löytää niitä vahvuuksii itsensä --- Yllättävän moni oli sillei emmä oo missään hyvä et ei mulla oo mitään vahvuutta. Niin nyt ku heilt kysyy niin heil on enemmän niinku noita vaihtoehtoja et silloin se oli vähä sitä et no mun vahvuus on sähly ---ja sit moni aatteli et ku ei mulla oo mitään sellasta harrastusta tai kouluainetta missä mä olisin tosi hyvä niin mulla ei oo mitään vahvuuksia. Niin nyt on sit nois arviointikeskusteluissakin on sitte vanhempien kanssakin sit pohdittu ja kysytty lapsilta et no missä sä koet et sä oot hyvä ja mitkä on sun vahvuuksia niin nyt must tuntuu et ne osaa paremmin kyllä niinku löytää itsestään. Että toivoisin et sit siinä ois vähä itsetuntemus kehittynt. (O3)

Opettajien mielestä vahvuuksien tunnistamisella on siis itsetuntemusta tukevia vaikutuksia. Tämä mukailee jo aiemmin esitettyä Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 108) näkemystä, että vahvuustaidot ovat itsetuntemustyökaluja.

Neljän opettajan näkemys oli, että positiivinen pedagogiikka voisi edistää oppilaiden itsetuntoa. Yksi opettaja korosti, että rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri ovat avainasemassa myös itsetunnon vahvistamisen kannalta. Toinen opettaja uskoi, että positiivinen pedagogiikka on ainut keino vaikuttaa myönteisesti itsetunnon kehitykseen koulussa. Hän myös painotti, miten tärkeää on, että ihmisellä on hyvä itsetunto, koska se on yhteydessä myös hyvinvointiin. Tämä havainnollistuu seuraavassa esimerkissä:

No mua kiinnostaa se, että kun ihmisellä on hyvä itsetunto niin hänellä on myöskin hyvä olla ja hän myös tuntee itsensä ja tietää mitä vahvuuksia pitää käyttää -- Et mä nään, että sillä lapsella pitää olla hyvä itsetunto. Niin must tää on ainut keino tavallaan vaikuttaa siihen--- (O2)

Positiivinen pedagogiikka voi vaikuttaa myös oppilaiden minäkuvaan. Yhden opettajan puheesta välittyi, että hän uskoo vahvuuksien esiin nostamisella olevan positiivisia vaikutuksia minäkuvaan. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä:

Mä uskon et se vahvistais heitä ja heidän sitä semmosta minäkuvaa sitte ja että just, jos sillä on sellanen kuva, et mä en oo vaikka missään hyvä niin sit nostaa niitä vahvuuksia ku niitä jokaisella on niin sit et nää on ne sun vahvuudet ja sitä kautta saada muuttumaan positiivisemmaksi kuvaa itestä. (O6)

Toinen opettaja lähestyi minäkuvan rakentumista näkökulmasta, että jatkuva oppilaan huonosta käytöksestä valittaminen voi vaikuttaa kielteisesti hänen minäkuvansa rakentumiseen. Opettajan puheesta saa käsityksen, että positiivisen pedagogiikan hengessä myönteinen huomaaminen voisi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden käsitykseen itsestään. Opettaja myös esittää, että oppilaan huonon käytös voi olla aina seurausta jostain muusta. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä.

No, jos sanotaan, että mitä on hyvä käytös, jos oltas vaikka määritelty se semmonen. Tavallaan et oletetaan tehään vaikka arviointia niin sitte sitten usein on joku syy jollain lapsella, että hänellä täytyy olla koko ajan ärsyttämässä toisia tai rikkoa sääntöjä tai näin. Jos sitte koko ajan naputetaan hänelle niistä niin hänen itsekuvansa muodostuu sitä kautta, et jos käännettäis se vähän niinku toisinpäin, et silloin ku onnistuu niin silloin annettas se myönteinen ja jäis vähemmälle se kielteisen huomaaminen. (O5)

Kuten jo aiemmin tässä tutkimuksessa todettiin, yksilön negatiivisten puolien huomioiminen ja niistä kommentoiminen päivästä toiseen voi olla tuhoisaa esimerkiksi itsetunnon kehitykselle (Sandberg, 2018.) Oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa ja itseluottamusta voidaan kuitenkin vahvistaa antamalla myönteistä palautetta hänen vahvuuksistaan. Oppilaalle avautuu uusia oivalluksia hänen potentiaalistaan ja hän voi hyödyntää sitä resursseina työskentelyssä ja oppimisessa. (Lappalainen & Sointu, 2013, s. 4–5.) Voidaan siis todeta, että tämän tutkimuksen opettajien näkemykset mukailevat käsitystä, että positiivinen pedagogiikka vahvistaa itsetuntoa.

Yksi opettaja toi esille, että tärkeintä tulevaisuuden kannalta ei ole opetella kaikkia pieniä yksityiskohtia, vaan tärkeämpää olisi osata toimia yhdessä muiden ihmisten kanssa. Opettaja pitää tärkeänä, että esimerkiksi hyvästä yhteistyöstä annettaisiin hyvää palautetta, mikä voisi vaikuttaa myönteisesti itsetunnon kehittymiseen.

No mun mielestä tää alakoulussa varsinki niin ja jos aattelee nykystä opetussuunnitelmaa ja kaikkee mitä maailma vaatii niin tuota ei oo tärkeintä se, että kuinka sä muistat vaikka yksittäisiä asioita jostain vaan se, että minkälaiseksi yhteistyöntekijäksi ja minkälaiseksi niinku kasvaa ton myötä, jos sä saisit itsetuntoon niinku jotaki rakennusaineita --- et muistaako jonkun kalan tietyn osan (nauha) vaan se, että miten sä siellä luokas toimit ja oppisit niitä yhteistyötaitoja ja saisit niistä hyvää palautetta tai on se mistä tahansa mut et se itsetunnon kasvattaminen olis se a ja o. (O5)

Opettajan puheesta välittyy, että hän pitää yhteistyötaitoja ja niiden opettelemista merkittävänä. Sajaniemen ja Mäkelän (2014, s.152–153) mukaan kouluissa ja päiväko-deissa tasapainoillaan yksilöllisen huomaamisen ja yhteisöllisen tukemisen välillä. Aikui-set saattavat ajatella, että lapsi tarvitsee yksilöllistä tukea ja ohjausta. Esimerkiksi eri-tyistä tukea tarvitseva oppilas saatetaan pahimmassa tapauksessa siirtää ryhmätyös-kentelystä sivuun, mikäli hän ei voi toimia ryhmässä. Tämä voi kuitenkin olla haitallista, koska ryhmätyöskentelytaitoja opitaan nimenomaan olemassa ryhmässä. Opettajan rooli on merkittävässä asemassa, koska yhteenkuuluvuuden kokemuksen vahvistami-nen on oppilaille tärkeää, koska se voi auttaa oppilaita löytämään vahvuuksiaan ja ar-vostamaan jokaisen oppilaan erilaisuutta ainutlaatuisuutena. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, s. 152–153.)

Kaksi opettajaa toi esille, että tällä menetelmällä olisi vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin ja yksi haluaisi nähdä olisiko sillä vaikutusta. Yksi opettajista esitti, että kouluun tarvittai-siin hyvinvointikasvatusta akateemisten ja taito- ja taideaineiden rinnalle. Hänen mieles-tään juuri vahvuusopetus olisi osa hyvinvointikasvatusta. Seuraavassa esimerkissä ko-rostuu näkemys, että perinteisten opetuksen rinnalle tuotaisiin myös hyvinvointinäkökul-maa:

No oikeestaan ylipäättään ehkä semmonen, että ku on näitä akateemisia taitoja ja taito- ja taideaineita mitä opetetaan niin sitte ehkä just vahvuusopetus ois sitte hyvinvointikasvatukseen ja opetukseen. Että mä kyllä koen et se on vähintäänkin yhtä tärkeitä, että sieltä kalenterista löytys et vaikka se ois joka viikko yks tunti, että kävis tämmösiä teemoja ja asioita läpi. Et siihen on ainakin ite pyrkinyt. (O4)

Opettajan näkemys hyvinvointikasvatuksen ja perinteisen opetuksen yhdistämisestä mu-kailee Seligamin ym. (2009, s. 293–294) näkemystä siitä, että hyvinvoinnin opettaminen koulussa ei poissulje perinteistä opetusta, vaan vahvistaa sitä. Koulu voi tarjota oppilaille työkaluja menestymiseen ja hyvinvointiin.

Neljä opettajista esitti, että he toivovat tai uskovat positiivisen pedagogiikan vaikuttavan luokkahengen paranemiseen. Yhden opettajan mielestä esimerkiksi oppilaiden yhteiset pelipaidat loisivat yhteishenkeä. Kaksi opettajaa puolestaan esitti, että hyvän näkeminen toisessa ihmisessä ja toisen kehuminen voisivat vaikuttaa myös luokkahenkeen myön-teisesti. Seuraavassa esimerkissä yksi opettaja esittää, että koulun Taitava-malliin kuu-luvan empatian harjoittelemisella voisi mahdollisesti vaikuttaa ilmapiiriin ja lasten välei-hin:

---siinä on joka kuukaudelle joku taito ja nyt esimerkiksi just tän kuukauden taito on se empatia, kuinka sitä tavallaan sen kautta saadaan luotua sitä positiivista ilmapiiriä luokkaan ja lasten välille, mutta sitte meillä on ryhmäytyminen elokuun taito. (O6)

Positiivisen pedagogiikan vaikutusta koulun ilmapiiriin on tutkittu. Tämän tutkimuksen opettajien näkemykset mukailevat Goldmanin (2017, s. 2) tutkimusta, jonka mukaan luokahuoneen käytännöillä voidaan vaikuttaa myönteisesti koulun ilmapiiriin. Käytännöt, jotka tarjosivat mahdollisuuksia oppilaiden osallisuuteen ja autonomiaan paransivat ilmapiiriä. (Goldman, 2017, s. 2.) On myös tutkittu, että oppilaan käsitys kouluilmapiiristä ja koulun yhteisöllisyydestä edistää joustavuuden kehittymistä (Fleischmann, 2018, s. 4).

7.2.2 Koetut hyödyt

Tässä tutkimuksessa ei testattu erilaisten positiivisen pedagogiikan menetelmien hyötyjä ja toimivuutta intervention tai mittareiden avulla. Opettajat kuitenkin kertoivat omien kokemustensa perusteella, että he ovat huomanneet joitakin hyötyjä positiivisen pedagogiikan käytön myötä. Kaksi opettajaa toi ilmi, että kokemustensa perusteella positiivisuus ohjaa oppilaiden käytöstä. Heidän mielestään positiivinen palaute kannustaa käyttäytymään entistä paremmin. Seuraavassa esimerkissä toinen opettajista korostaa positiivisen palautteen vaikutusta erityisesti pienemmillä oppilailla. Opettaja painottaa, että oppilaiden käytökseen vaikuttaa myös opettajan antama malli.

No on se hyvin tärkeä etenkin noilla pienillä oppilailla, että minkälaisen mallin opettaja antaa niin niinhän nekin sitten käyttäytyy. Et ei sitä mun mielestä turhaa sanota, että luokka on opettajan näkönen ku niinhän se vaan on. --- (O6)

Opettajan näkemyksessä korostuu, että opettaja toimii ikään luokassa mallina oppilailleen. Näkemys on linjassa Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016,14) kanssa, koska heidän mukaansa lapset oppivat aikuisen esimerkistä.

Neljä opettajaa koki, että positiivinen pedagogiikka olisi vaikuttanut myönteisesti vuorovaikutukseen. Yksi opettajista kertoi, että oppilaat kehuvat ja kannustavat luokkatovereita enemmän kuin aikaisemmin. Toinen opettaja kertoi, että kunnioitus ja ryhmähenki luokassa ovat parantuneet. Seuraavassa esimerkissä kolmas opettaja kuvaa, että luokan vuorovaikutus on muuttunut ja yhteishenki on muuttunut positiivisemmaksi.

No kyllä vaikka mun luokan yhteishenki nousi ihan valtavasti. Siihen tuli todella hyvä yhteishenki, ku sitä [positiivista pedagogiikkaa] käytti. Et sillen ku mä aloitin syksyllä niin siellä oli hirveen kova kilpailuhenki siinä luokassa eikä siellä, siellä oli kans semmoset valittijat tai et monet halus työskennellä vaan tiettyjen oppilaiden kanssa. Mut sen huomasi sit keväällä et siellä oli ihan eri meininki. (O2)

Yksi opettaja esitti muista poiketen, että positiivinen pedagogiikka olisi mahdollisesti vaikuttanut myös opettajien väliseen kanssakäymiseen. Opettajan mukaan opettajien välillä valitsee positiivinen ilmapiiri ja opettajat kehuvat toisiaan. Hän kuitenkin myöntää, ettei voi olla varma johtuuko se juuri positiivisesta pedagogiikasta. Seuraavassa esimerkissä opettaja havainnollistaa opettajien välistä vuorovaikutusta:

No ehkä opettajien välillä sillai, et musta tuntuu et on semmonen tosi positiivinen ilmapiiri. En tiedä lieneekö tästä vai mistä, mutta että tosi avoimesti myös kehuutaan toisten juttuja ja annetaan positiivista palautetta ja näin en tiedä voisko se olla vaikutuksena sit siihen myös työyhteisön ilmapiiriin. Mahdollisesti. (O6)

Opettajat kokivat, että positiivinen pedagogiikka vaikuttaisi myönteisesti vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin. Kumpulaisen ym. (2014, s. 230) mukaan vahvuusperustaisella pedagogiikalla voi rakentaa kunnioittavaa ja myönteistä vuorovaikutusta koko yhteisötasolla. Tämä näkemys mukailee opettajien kokemuksia siitä, että ilmapiiri olisi muuttunut positiivisemmaksi menetelmän myötä. Myös Leskisenojan (2016, s. 8) väitöstutkimuksen mukaan positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöllä on yhteys oppilaiden kouluuntoon ja -viihtyvyyteen. Lisäksi havaittiin, että menetelmät yhdistettynä välittävän opettajuuden periaatteisiin edistävät luokan ilmapiiriä ja vuorovaikutusta. (Leskisenoja, 2016, s. 8.)

Vaikka suurin osa opettajista esitti, että he ovat huomanneet positiivisia vaikutuksia positiivisen pedagogiikan myötä, erosi yhden opettajan näkemys muista. Seuraavassa esimerkissä opettaja esittää, että loppujen lopuksi on mahdotonta tietää, mikä kehitys on positiivisen pedagogiikan ansiota:

---mut sit mikä osa siitä muutoksesta on ihan tiäkkö rutiineja ja oppilas tottuu kouluun ja on kehitystä tapahtunut, vaikka no yhen tapauksessa et se tulee ajoissa kouluun. --- Eihän se pelkästään oo positiivisen pedagogiikan ansiota, mut osasy varmasti myös. --- Se on tavallaan niinku filtti ja tavallaan toimintatapa, joka sit kukoistaa muuallakin, mut on täysin mahdotonta sanoa ihmistieteissä, että mikä osa jostain käytöksestä jonkun oppilaan kohdalla on sen positiivisen pedagogiikan ansiota. (O1)

7.2.3 Suhtautuminen

Aineistosta välittyi myös, miten opettajat suhtautuvat positiiviseen pedagogiikkaan ja sen opettamiseen. Suurimmaksi osaksi opettajat suhtautuivat suuntaukseen myönteisesti. Kolme opettajaa korostivat, että he kokevat positiivisen pedagogiikan omakseen ja heistä välittyi, että se on heille tärkeää. Yksi opettaja esitti, että positiivinen pedagogiikka

vie suorastaan mennessään ja hän haluaa tietää aiheesta lisää. Hän myös kertoi, että se on palkitsevaa ja vaikuttaa positiivisesti myös hänen omaan hyvinvointiinsa ja opettajuuteen. Tämä havainnolistuu seuraavassa esimerkissä:

---tää on niin siin semmosta helposti mukaan otettavaa ja sit semmosta mukaansa tempaavaa tämä positiivinen pedagogiikka. Että ei se missään nimessä huonompaan suuntaan oo omaa opettajuutta vieny ja oikeestaan enemmänki koko ajan kiinnostaa tietää lisää siitä. Että se on nyt se omaki polku. Toivoo, että oppilaat saa siitä ehkä toivottavasti ovat saaneetkin, mutta kyllä siitä saa itekkin niin paljon enemmän ja se vaikuttaa kaikkeen siihen työssä jaksamiseen ja hyvinvointiin ja viihtymiseen ja se miten rakennat sitä opettajuutta niin kyllä tämä ainaki itelle on tosissaan se oma juttu. (O4)

Kolmen opettajan mielestä on hankala erotella positiivista pedagogiikkaa, koska he kokevat positiivisuuden olevan osa opettajuutta jo muutenkin. Positiivinen palaute ja myönteinen huomaaminen ovat kuuluneet opetukseen jo ennen tietoista positiivisen pedagogiikan ottamista. Seuraava esimerkki kuvastaa tätä.

Joo no siis niin must just tuntuu et semmonen et eihän tää oo mitenkään et mä en ois käyttänyt ollenkaa tätä aikasemmin, mut että siis sellasta positiivisuutta. Meidän koko koulun arvoissa ja henges on jotenki tosi vahvasti näkyvillä ollu aina, että huomaa hyvä ja näin--- (O3)

Opettajien puheista välittyi, että positiivinen pedagogiikka on heille ominaista ja osa opettajuutta. Myös oppilaat arvostavat opettajan persoonaan liittyviä myönteisiä piirteitä. Bakx, Koopman, Kruijf ja Brok, (2015, s. 555) tutkivat hyvän opettajan piirteitä oppilaiden näkökulmista. Tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät tärkeimpinä hyvän opettajan ominaisuuksina miellyttävää persoonallisuutta eli esimerkiksi ystävällisyyttä, lempeyttä ja huumorintajua. (Bakx, Koopman, Kruijf & Brok, 2015, s. 555.)

Opettajat puhuivat myös kritiikistä positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Opettajien antama kritiikki on jaettavissa muiden ihmisten antamaan ja opettajien omaan kritiikkiin. Neljä opettajaa kertoi erilaisia näkemyksiä siitä, miten muut ihmiset suhtautuvat positiiviseen pedagogiikkaan. Yksi opettaja pohti, että on esitetty, onko positiivinen pedagogiikka menetelmänä loppujen lopuksi mitään uutta, vai onko menetelmällä vain uusi nimi. Seuraavassa esimerkissä hän esittää, että vaikka menetelmällä olisi vain uusi nimi, nyt se pohjautuu kuitenkin teoriaan:

Mun mielestä toi on tärkeätä siks, et jos nää vanhat tavallaan asiat on ollu ennen vaikka kasvatustieteen piirissä ja opettajat on suunnitellu ja tehny --- niin kun nää tavallaan vanhanliiton puuhastelut --- pystytään liittämään vaikka psykologiaan perustuen teorioihin ja uuteen tutkimustietoon ja muuta niin sillen joo ne on niitä

samoja vanhoja, mutta kun ne liitetään tiedekentässä. --- Eli onko se vanhaa viiniä uusissa pulloissa? Mahdollisesti johonkin tiettyyn pisteeseen kyllä, mutta jos se liitetään tiedekentässä isompaan kokonaisuuteen, niin se on merkittävää, koska se mahdollistaa resursseja ja tutkimusta. (O1)

Viime vuosina positiivinen pedagogiikka on saanut suurta suosiota kasvatustieteissä. Positiivisesta psykologiasta juurensa juontava pedagoginen kasvatussuuntaus jakaa mielipiteitä. Myös esimerkiksi Kristjánsson (2012, s. 86–87) kyseenalaistaa positiivisen pedagogiikan suosiota ja sitä, että se ei oikeastaan välttämättä ole mikään uusi keksintö vaan yhdistelmä jo olemassa olevia muita teorioita. Hänen mukaansa se, että onnellisuus olisi kasvatuksen päämäärä, ei ole mikään uusi ideologia. (Kristjánsson, 2012, s. 86–87) Myös Ojanen (2014, s. 129) esittää, että positiivista psykologiaa ei pidetä uutena psykologian suuntauksena ja aikaisempi historia sivuutetaan. Nämä näkemykset mukailevat tämän tutkimuksen opettajan näkemystä. Opettaja kuitenkin korostaa, että jos positiivinen pedagogiikka voidaan perustella tieteellisesti se avaa uusia mahdollisuuksia.

Toinen opettaja puolestaan ihmetteli, että osa opettajista pitää menetelmää liian positiivisena, eivätkä siitä syystä lähde kokeilemaan sitä. Kolmas opettaja koki, että osa saattaisi suhtautua positiiviseen pedagogiikkaan kielteisesti, koska he ajattelevat kehumisen summentavan kehityskohdat kokonaan. Neljäs kummasteli esimerkiksi muiden ihmisten kommentteja siitä, että positiivinen pedagogiikka olisi ainoastaan kehumista. Seuraavassa esimerkissä opettaja esittää, että positiivinen palaute nimenomaan tukee oppilasta, eikä siitä ole mitään haittaa.

---Et mä tiedän, että osahan on kritisoinut tätä siitä, että onks hyvä, että on vaan pelkkää kehumista, mut sehän on must, mä oon ainaki lukenut, että se on ihan tieteellisesti tutkittu et kun lapsi saa paljon positiivista palautetta niin se myös auttaa häntä pääsemään pidemmälle.--- (O2)

Samankaltaisia oletuksia on esitetty myös muualla. Osan mielestä positiivisuutta korostetaan liikaa ja ihmisten erilaisuudesta johtuen positiivinen ei ole välttämättä aina kaikille positiivista. (Ojanen, 2014, s. 129.) Kritiikki kohdistuu myös siihen, että elämän negatiiviset puolet jäävät käsittelemättä. Positiivista psykologiaa voidaan puolustaa sillä, että tarkoituksena ei ole syrjäyttää patologiaa, ahdistusta tai toimintahäiriöitä, vaan tarkoituksena on hyödyntää ja täydentää tietämystä joustavuudesta, vahvuuksista ja kasvusta. (Gable & Haidt, 2005, s. 107.) Leskisenojan (2017) mukaan positiivisessa pedagogiikassa käytettävät keinot ovat tieteellisesti perusteltuja eli ne eivät tarkoita pelkkää positiivisuutta.

Joskus erilaisista uusista suuntauksista voi innostua niin paljon, ettei välttämättä osaa kyseenalaistaa menetelmän toimivuutta. Yksi opettaja koki vaikeaksi eritellä positiivisen pedagogiikan huonoja puolia. Myöhemmin haastattelun edetessä hän palasi omatoimisesti kysymykseen reflektoiden omaa suhtautumistaan positiiviseen pedagogiikkaan. Hän pohti, että ehkä joskus voisi toki myös kyseenalaistaa, koska jokaisessa asiassa löytyy myös kehitettävää. Tämä havainnollistuu seuraavassa esimerkissä:

---mä jäin vaan miettimään, ku sä kysyit niistä et onko siinä menetelmässä just jotain huonoja puolia --- et mun pitää ehkä ajatella toltaki kannalta et onks mulla liian tällanen niinkun ruusunpunaiset lasit nyt tässä asiassa, että varmaan mikään asia ei oo vaan yksiselitteisesti vain hyvä, mutta ehkä sit joskus huomaa et voi olla joku tapaus sitte missä sitä sitte voi ollakin et se ei ookaan sitte niin hyvä--- (O3)

Kritiikkiä voidaan pitää eteenpäin vievänä voimana. Avolan ja Pentikäisen (2019, s. 73) mukaan kritiikki on tärkeää, koska se kehittää tiedettä ja vie tieteenaloja eteenpäin (Avola & Pentikäinen, s. 73.). Koulukontekstissa kriittistä ajattelua ja sen kehittämistä pidetään tärkeänä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 20) laaja-alaisissa ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1) tavoitteissa esitetään, että ”Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen. Oppilailla tulee olla mahdollisuus analysoida käsillä olevaa asiaa kriittisesti eri näkökulmista.” Kriittinen ajattelu on tärkeä tulevaisuuden taito, koska se mahdollistaa asioiden punnitsemisen eri näkökulmista. Kritiikki ei siis aina ole pahasta, vaikka siinä saattaa olla osittain kielteinen sävy.

Osa opettajista esitti myös omia huolia positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Kaksi opettajaa pohti, että aina ei välttämättä ole mielekästä kääntää kielteisiä asioita positiiviseksi. Esimerkiksi, jos oppilas rikkoo koulun sääntöjä, tulee asiaan puuttua ja selvittää läpikotaisin. Yksi opettajista pohti myös, että jos pelkästään kehuu oppilasta, ei hän välttämättä ymmärrä omaa osuuttaan asiaan, vaan opettajan tulee välillä olla myös jämäpti. Seuraavassa esimerkissä toinen opettajista korostaa kaikkien opettajien vastuuta puuttua yhteisten sääntöjen rikkomiseen:

---ei se tarkota sitä, että sit ku oikeesti on sellanen tilanne, joka on koulun säännöissä sovittu, että se on rangaistava teko tai meil on tietyt säännöt niin jokaisen pitäis ymmärtää yhteisöllisesti puuttua. Ei se tarkota sitä, et sä käännät sen vaan ja huomaat vaan jonkun myönteisen. --- ehkä sitä pelätään myös liikaa et se on vaan sellasta, että aina kehuutaan. --- et jos sen kääntyy ihan johonki, että jätetään sitte käsittelemättä jotaki. Pitäähän ne aina kaikki selvittää--- (O5)

Kuten tässä tutkimuksessa on jo aiemmin todettu, positiivinen pedagogiikka ei tarkoita heikkouksien ja kielteisten asioiden sivuuttamista. Opettajat toivat esiin huolensa ongelmatilanteisiin puuttumisesta ja siitä ymmärtääkö oppilas oman osuutensa. Käytöstä voidaan kuitenkin arvioida myös positiivisella otteella. Hotulaisen, Lappalaisen ja Soinnun (2014, s.274 – 276) mukaan yksi ratkaisu kehitystarpeiden arvioimiseen on käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline KTA. KTA:ssa on ainoastaan positiivisia väittämiä ja niitä on yhteensä 52. Arviointiväline nostaa esiin oppilaan vahvuudet käyttäytymisessä, sosiaalisissa suhteissa ja tunteiden hallinnassa. Oppijan lisäksi hänen vahvuuksiaan arvioivat opettaja, vanhemmat ja mahdollisesti muut ammattilaiset. Vaikka KTA arvioi oppilasta positiivisesta näkökulmasta, antaa se tietoa oppilaan kehitystarpeista ja auttaa tunnistamaan hänen vahvuuksiaan. Arviointiväline mahdollistaa myös myönteistä yhteistyötä kodin ja koulun välille. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014, s.274–276.)

Yksi opettaja suhtautui menetelmän toimivuuteen erityisen varauksella, koska hänen mukaansa hänen kokemuksensa positiivisesta pedagogiikasta ei ole vielä riittävää. Hän kyseenalaisti muassa esille, että onko positiivinen pedagogiikka digioppimisen tavoin vain trendi, joka vaihtuu pian seuraavaan pedagogiikkatrendiin. Hän myös pohti, miten paljon kaupalliset toimijat ja koulutusvienti vaikuttavat positiivisen pedagogiikan levinneisyyteen. Opettaja toi myös esille näkökulman, jonka mukaan osa saattaa lähteä viljelemään positiivista pedagogiikkaa ilman syvempää ymmärrystä, mihin menetelmä oikeasti perustuu ja mitä sillä tavoitellaan. Tämä havainnollistuu seuraavassa esimerkissä:

--- semmonen tulee mieleen, et jos joku sen positiivisen pedagogiikan ottaa semmosena vaaleenpunasena höttönä --- et kaikki muuttuu vaahtokärkeiksi ja punasia elefanteja hyppii ympärillä ja kaikki on niin fabulous ja fantastic ja sithän tää menee ihan vihkoon. Se ei oo se mitä haetaan vaan oikeesti niihin käytännön toimintamalleihin mitä yksilöllä on. Niihin juurtuminen ja niitten esiin tuominen. Näkyväksi tekeminen on se mihin tää tähtää. --- Riski on siis se, et joku joka tutustuu positiiviseen pedagogiikkaan ottaa tän semmosena vaahtokarkkipedagogiikkana mikä ei sit ennakoasenteiden mukaan mahdollisesti kuitenkaan aiheuta mitään suurta muutosta. (O1)

7.2.4 Käytäntö

Opettajat kertoivat haastattelussa positiivisen pedagogiikan opettamisesta ja siihen liittyvistä ajatuksista. Positiivinen pedagogiikka ei ole perusopetuksen opetussuunnitelmassa erikseen määritelty oppitunti, vaan sen opettaminen jää opettajan harkinnan ja valinnan varaan. Neljä opettajaa kuvasi, että koulun arki on hyvin kiireistä ja tehtävää on

paljon, joten positiivinen pedagogiikka vaatii opettajilta priorisointia. Seuraavassa esimerkissä opettaja esittää, että kun sille on varattu lukujärjestyksestä tilaa, sitä tulee myös opetettua:

--- mulla on aina ollu kerran viikkoon se just semmonen taitavatunti tai vahvuus-tunti millä nimellä sitte ikinä kulkenutkaan. Niin et ainaki pitää huolen et ainaki kerran viikkoon sitä käsitellään ihan oikeasti, vaikka tuleekin sitte palautteesta ja muuten se positiivinen pedagogiikka esille. Niin mä sanosin, et ottas sitte sillai vaikka lukkariinki sitten hetkeksi edes.--- Mä luulen et meilläki monet opettajat tarvii sen et on niin paljon koulun arjessa, et sitte, jos sen laittaa sinne lukkariin et tolla äikän tunnilla me vaikka otetaan sitä niin sit tulee tehtyä. (O6)

Krokkforsin (2017, s. 260) mukaan suomalaisia opettajia pidetään opetus- ja kasvatustalammattilaisina. Opettajan autonomisuus näkyy vapautena ja vastuuna suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta ja oppimista opetussuunnitelman puitteissa. (Krokkfors, 2017, s. 260.) Opettajat ilmaisivat, että positiiviselle pedagogiikalle tulee tehdä tilaa koulun hektisessä arjessa. Opettajat pitivät sitä niin merkittävänä osana opetustaan, että he ovat valmiita uhraamaan aikaa jostain muusta.

Edellinen aineistokatkkelma havainnollistaa myös neljän opettajan näkemystä siitä, että positiivista pedagogiikkaa esimerkiksi vahvuuksia voi opettaa tuntien lomassa ja erillisten oppituntien muodossa. Kuten aiemmin ensimmäisessä tulosluvusta todettiin, opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka on muun muassa positiivista palautetta ja myönteistä huomaamista. Voidaan siis päätellä, että positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan välttämättä vaadi varsinaisesti erillistä oppituntia. Kahden opettajan mielestä, yksi tapa opettaa positiivista pedagogiikkaa on integroida sitä muihin oppiaineisiin.

Me ollaan tehty yks sellanen, että mä luin jonkun tarinan tuolta missä vahvuusvaris lähtee seikkailulle --- Mä luin sen tarinan tiettyyn pisteeseen asti ja sitte mä sanoin ja nyt sä jatkat tätä tarinaa vihkoos ja piirsin ne hahmot taululle, ja sen jälkeen jokainen kirjotti, jolloin ne jatkaa sitä positiivisen pedagogiikan olemassa olevaa tarinaa ja kirjoittaa vihkoihin jolloin se muuttuu äikäksi. (O1)

Opettajalla on siis mahdollisuus toteuttaa positiivista pedagogiikkaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Esimerkissä opettaja kertoo hyödyntävänsä vahvuusvariksen tarinaa äidinkielen tunnilla. Hän viittaa tällä Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen Huomaa hyvä! -sarjaan, johon kuuluvat kaksi kirjaa luonteenkasvatuksesta ja vahvuuskortit. Ilmeisesti nämä materiaalit ovat melko suosittuja opettajien keskuudessa, koska viisi kuudesta haastateltavasta kertoi hyödyntävänsä Huomaa hyvä! -materiaalia opetuksessaan. Kir-

joissa on niin teoriaa kuin oppilaiden kanssa tehtäviä harjoituksia luonteenkasvatuksesta. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s. 84) muistuttavat, ettei voi eritellä, mihin oppiaineeseen vahvuusopetus sopisi parhaiten. Sitä voi kuitenkin integroida kätevästi jokaiseen oppiaineeseen pieninä paloina tai isompina kokonaisuuksina. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 84.)

Juurtuminen uusiin tapoihin vaatii toistoja ja pitkäjänteisyyttä. Kahden opettajan mielestä on tärkeää, että oppilaat saavat toimintatapoja, joita harjoitellaan pidemmän jakson ajan. Yhden heistä mukaan muutokset oppilaissa tapahtuisivat mahdollisesti pitkällä aikavälillä, eikä esimerkiksi viikon ”workshop” tuo juuri mitään muutosta, vaan ne tulevat rutiiin kautta. Seuraavassa esimerkissä toinen heistä korostaa, että jos lähtee kokeilemaan jotain uutta, ei saa heti luovuttaa, vaikka toteutus olisikin haastavaan:

---Itekki huomas, et joissakin sellasissa merkkien keräämisissä tai muissa niin joku homma ei toimi, mut sit joissaki saatat liian lyhyeen jättää tai et pysty tässä arjen vauhdikkaassa kouluelämässä niin et jotenki pysty niin miten haluaisit--- Niin juuri sellasta et ei luovuta sit heti siinä, et jos huomaa et tää vois olla ihan hyvä systeemi niin sit jatketaan ja arvioidaan sitä tarvetta vaik sen oppilaan kanssaki--- (O5)

Opettajien näkemystä voisi verrata Avolan ja Pentikäisen (2019, 34) näkemykseen, jonka mukaan positiivisen asenteen muutos vaatii kokonaisen uskomusjärjestelmän muutosta ja tietoista työtä jopa vuosien ajan. Toisin sanoen muutokset eivät tapahdu hetkessä.

Neljä opettajaa kertoi myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeydestä. Heistä on tärkeää, että opettajan ja oppilaan kohtaaminen tapahtuvat myönteisessä hengessä. Yhden opettajan mielestä positiivista opettajaa on helpompi lähestyä.

--- kyl mä niiku ite oon sitä mieltä et tai tää on mun havainto yleensä oppilaat tykkää ku opettaja on ilonen ja semmonen positiivinen, et se on mun mielestä vähä niinku fakta. Ja et oppilaat kokee semmosen opettajan helposti lähestyttävänä tai et semmosta opettajaa on helppo lähestyä. (O2)

Opettajien näkemykset mukailevat Leskisenojan (2017) näkemystä siitä, että opettajan ja oppilaan välinen suhde on tärkeää. Välittävä opettajuus on yksi tärkeimmistä pedagogisista käytänteistä, koska vaikuttaa myönteisen työskentelyilmapiirin rakentumiseen, oppimiseen, työntekoon ja koko kouluyhyvinvointiin. (Leskisenoja, 2017.) Myös Allenin, Kernin, Vella-Brodrickin, Hattien ja Watersin tutkimuksen (2018, s. 1) mukaan kannustus

ja opettajan persoonan ominaisuudet vaikuttavat oppilaiden emotionaaliseen sitoutumiseen ja yhteenkuuluvuuteen.

Kolme opettajaa kertoivat, että oppilaiden positiivinen huomioiminen ja ajan antaminen on tärkeää. Yksilöllisen huomioimisen myötä oppilas voi kokea tulleeensa nähdyksi. Ajan antaminen voi yhden opettajan mielestä olla avainasemassa avoimien välien muodostumiseen. Toisen opettajan mielestä on tärkeää pitää mielessä myös positiiviset asiat, ettei kaikista päivän kohtaamisista tulisi negatiivisia.

---keskittyy siihen positiiviseen ja sit jos on just jotain negatiivista sanottavaa niin sitten yrittää aina löytää sit myös jotain positiivista, ettei sit jää semmonen olo, että pelkästään sit tulee sitä ikävää ja yritän kaikkien oppilaitten kans et olis aina se kohtaaminen päivän aikana. Joku semmonen positiivinen kohtaaminen, ettei ois ketään sellasta oppilasta kenen kans mä en vaikka puhuis ollenkaa koko päivänä--- (O3)

Yksilöllinen huomioiminen ja ainutlaatuisuuden arvostaminen näkyvät myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 15) arvoperustassa: ”Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on.--- oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään.” Verrattaessa tämän tutkimuksen opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman arvoihin, voidaan niiden todeta olevan linjassa keskenään.

7.2.5 Levinneisyys ja soveltuvuus

Opettajat esittivät haastattelussa käsityksiään siitä, miten yleistä positiivinen pedagogiikka on Suomessa. Viisi opettajaa kokivat, että positiivinen pedagogiikka ei ole vielä niin yleistä koulumaailmassa, kuin se voisi olla. Yksi heistä kokee välillä yllättyneensä siitä, että positiivista pedagogiikkaa ei välttämättä käytetä joka koulussa. Tämä havainnollistuu seuraavassa esimerkissä:

Toivoisin et on, mutta ehkä välillä aina yllättyy et se mitä ite on pitänyt itsestään selvänä niin on saattanutki kuulla, et ei sit ehkä oookkaan joka paikassa et vaikee nyt sit arvioida, kuinka yleistä.--- No ehkä niinku omien lasten koulujen kautta siten mitä sieltä on vaikka kuullut tai yrittänyt kysellä et onks siellä ollut jotain tällästä niin sit ei välttämättä oookkaan ollu. (O3)

Kahden opettajan mielestä positiivista pedagogiikkaa käytetään kouluissa, mutta sitä ei ole vielä riittävästi. Seuraavassa esimerkissä yksi heistä uskoo, että positiivista pedagogiikkaa käytetään jossain määrin joka koulussa, mutta toivoisi, että sen tuoma positiivisuus näkyisi enemmänkin, koska nykyinen taso ei ole vielä riittävää.

No varmaan ite tietenkin siitä tykkään ja sitä tykkään käyttää, niin toivois et se olis yleisempääkin, mutta tota kyllä musta tuntuu et on varmaan joka koulullakin joku joka sitä käyttää. --- Ite tietenki toivoo et se olis se hyvä ja positiivisuus, mikä näkyis enemmänkin siellä koulumaailmassa. Niin voisin ehkä vastata, että näkyy, mutta ei riittävästi. (O4)

Toinen heistä painotti, että määrätietoinen positiivisen pedagogiikan opetus olisi vielä vähäistä. Hän toivoisi, että epäsäännöllisten toimintatapojen käyttö yleistyisi pitkäjänteisemmäksi, jotta saataisiin myös myönteisiä vaikutuksia aikaan. Tämä havainnolistuu seuraavassa esimerkissä:

--- on se lisääntyny paljon, mutta mä koen et se ei oo sellasta, mitä se sit vois olla parhaimmillaan, et sä sitoudut siihen ja huomaat sillon myös sen vaikutuksia. Että se voi olla sellasta, että heitetään kouluun, joku innostuu ja sitte jossain luokassa tehdään jonkun verran ja välillä tehdään ja se voi olla joku yksittäinen teema, mut ei välttämättä silleen et se menis ihan niinku punasena lankana. Mä nään et sitä vois olla paljon enemmänki. (O5)

Opettajien puheista sai käsityksen, että positiivinen pedagogiikka ei kuulu vielä kaikkien opettajien opetukseen. Saman suuntaisia viitteitä antaa se, että Suomessa positiivista pedagogiikkaa ja luonteenkasvatusta on tutkittu aika vähän. Jo aikaisemmin mainittujen Leskisenojan (2016) PERMA-teoriaan pohjautuvan väitöskirja ja Vuorisen, Erikiven ja Uusitalo-Malmivaaran (2018) vahvuusinterventiotutkimuksen lisäksi aihetta ei ole juurikaan tutkittu. Opinnäytetöissä ja tutkielmissa positiivisen pedagogiikan suosio on kuitenkin näkynyt. Pelkästään Helsingin yliopiston kirjaston Helka-tietopalvelusta löytyy 83 pro gradu- tutkielmaa hakusanalla positiivinen pedagogiikka (esim. Heinonen, 2018; Mäkinen, 2018; Mähönen, 2019).

Opettajat esittivät myös ajatuksiaan siitä, kenelle positiivinen pedagogiikka soveltuisi. Viisi opettajaa oli sitä mieltä, että positiivinen pedagogiikka sopii kaikille opettajille. Kolme heistä ei eritellyt tarkemmin, kenelle tai millaiselle opettajille positiivinen pedagogiikka sopisi. Kaksi heistä toivoi erityisesti, että ne opettajat, jotka suhtautuvat positiiviseen pedagogiikkaan varauksellisesti, lähtisivät kokeilemaan sitä. Seuraavassa esimerkissä opettaja ehdottaa, että kaikkien kannattaisi kokeilla menetelmää:

--- en ossaa sannoo, että kenelle tämä ei passais tai kelle ei vois suositella, että kantsis kaikkien jossain määrin kyllä kokeilla. Erityisesti ehkä sellaset, jotka suhtautuu siihen negatiivisesti niin niille vois sitte esitellä nuo luontevahvuudet läpi--- (O4)

Osa opettajista kuitenkin painotti eri opettajakuntia ja näkökulmat niistä vaihtelivat. Seuraavassa esimerkissä yksi opettaja esittää, että positiivinen pedagogiikka sopisi kaikille eri kouluasteiden opettajille, mutta hän suosittelee erityisesti aineenopettajille. Hänen mukaansa aineenopettajat näkevät oppilaita vähemmän kuin luokanopettajat ja siksi olisi tärkeää, että aineenopettajat oppisivat huomaamaan oppilaan vahvuuksia laajemmin.

Mun mielestä ihan kaikille opettajille. Ihan siis mun mielestä lastentarhanopettajista ammattikoulun opettajat tai yliopiston opettajillekin. Ja mun mielestä myös yläkoulun opettajat. Ehkä mä näkisin et yläkoulun opettajat vois olla ne, jotka vois nyt erityisesti ottaa tätä käyttöön--- ne jotka keskittyy vaan siihen omaan oppiaineeseen niin paljon, et jos on vaikka äidinkielen opettaja niin kun hänelle tulee aina ne oppilaat aina muutamana tuntina viikossa niin hän näkee sit vaan ehkä ne hyvät oppilaat et hei täähän on hyvä äidinkielessä, mut hän ei oo. Et näkeköhän hän sit hänen muita vahvuuksiaan ollenkaan? (O2)

Ala-asteella opetuksesta vastaavat luokanopettajat, erityisopettajat ja joissain määrin myös yhtenäiskoulujen aineenopettajat. Yläasteella opetus siirtyy kokonaan aineenopettajille ja luokan asioista vastaavat luokanvalvojat. Leskisenoja ja Sandberg (2019) esittävät, että hyvinvointi nuoruudessa ennustaa hyvinvointia myös aikuisuudessa. Koulu tavoittaa melkein kaikki ikäluokan lapset ja nuoret ja siitä syystä hyvinvoinnin edistämistä tulisi painottaa koko peruskoulun ajan. Koulussa omaksutut hyvinvointia tukevat toimintatavat voisivat vaikuttaa merkittävästi myös nuorten hyvinvointiin tulevaisuudessa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019.) Edellisen aineistokatkelman opettajan näkemys positiivisen pedagogiikan lisäämisestä aineenopettajien keskuudessa mukailee Leskisenojan ja Sandbergin näkemystä koko peruskoulun ajan kestävästä hyvinvoinnin määrätietoisesta tukemisesta.

Toinen opettaja oli samaa mieltä siitä, että positiivinen pedagogiikka sopisi ehdottomasti luokanopettajille, koska he ovat luokan kanssa kaikkein eniten. Hän kuitenkin esittää, että se sopisi myös aineenopettajille. Lisäksi hän ehdotti, että myös erityisopettaja voisi tulla pitämään positiivisen pedagogiikan tunteja ja tämä havainnollistuu seuraavassa esimerkissä.

--- sit toinen vaihtoehto on, et se menee jollekin erkkaopele. Et se ulkoistetaan, jossa se sama erkkaope tulee kerran viikossa tai kaks kertaa viikossa sen luokan kanssa pitämään niitä jumppia tai positiivisen pedagogiikan jumppia, jumppaamaan sitä aihetta ja toteuttamaan valmiiksi suunnitellun kokonaisuuden--- (O1)

Jäljelle jäänyt yksi opettaja ei varsinaisesti sanonut, että suosittelisi positiivista pedagogiikkaa kaikille opettajille. Hän pohti, että positiivinen pedagogiikka ei välttämättä sopisi henkilöille, joille se ei ole luontaista tai tunnu itselle sopivalta. Seuraavassa esimerkissä opettaja avaa näkemyksiään siitä, että positiivinen pedagogiikka ei ole ehkä kaikkia opettajia varten, jos he esimerkiksi luulevat sen olevan vain kehumista. Lopussa hän kuitenkin toteaa, ettei tiedä sellaisia opettajia.

No ehkä sit jos se ei ois kauheen luontaista sulle itsellesi niin sit sellaselle tietty aina ikävää vaikeeta ehkä sit ottaa sellasii käytäntöjä jotka tuntuu sulle itelle tosi vierailta, koska sit se vois olla aika semmosta teennäistä sitten ehkä jos sä et itse tunne sitä asiaa itsellesi sopivaksi tai tärkeäksi. --- Emmä tiedä. Kai meitä on sitte niin moneen ja eri ikäsiä eri koulukuntaa. Voiko sitä joku aatella et onks se jotenki hemmottelet siinä sit lapsia tai et ne jotenki ei sitten saa tietää sitä, et missä pitäis parantaa tai kehittää et tää on sit liian sellasta et silittelään vaan päätä ja kehu-taan, että mutta en onneksi tunne sellasta opettajatyyppeä et voisin nyt sanoa et kenelle se sitten ei sopisi. (O3)

Esimerkeistä voidaan päätellä, että positiivista pedagogiikkaa voisi opettajien mielestä hyödyntää laajemminkin eri opettajaryhmien keskuudessa. Menetelmä ei aseta rajoitteita sille, kuka positiivista pedagogiikkaa saa opettaa. Positiivisen psykologian ja pedagogiikan monipuolisuudesta kertoo se, että tutkimuksia on tehty varhaiskasvatusikäisille (esim. Shoshani & Slone, 2017), peruskouluikäisille (esim. Hoare, Bott & Robinson, 2017; Lai, Leung, Kwok. Hui, Lo, Leung & Tam, 2018), aikuisille (esim. Buschor, Proyer & Ruch, 2013; Martínez-Martí & Ruch, 2017) ja iäkkäämmille (esim. Cantarella, Borella, Marigo, & De Beni, 2017; Greenawalt, Orsega-Smith, Turner, Goodwin & Rathie, 2019). Positiivisen psykologian tutkimus ei koske ainoastaan myöskään vain psykologiaa ja koulutusta. Josephin katsauksen (2015) mukaan positiivista psykologiaa voidaan toteuttaa jokapäiväisessä elämässä, töissä, terveyden- ja koulutuksen aloilla.

Opettajat kertoivat myös ajatuksiaan siitä, millaiselle oppilaalle positiivinen pedagogiikka soveltuisi. Myös oppilaiden suhteen opettajat olivat melko yksimielisiä sen soveltuvuudesta kaikille. Opettajien painotukset kuitenkin vaihtelivat jonkin verran. Kahden opettajan mielestä positiivinen pedagogiikka olisi hyödyllistä tukea tarvitseville oppilaille ja joilla on haasteita. Seuraavassa esimerkissä toinen heistä painottaa, että erityisesti ne, joilla on haasteita tunteiden hallinnassa tai epävarmuutta itsestä, saisivat muutettua minäkuvaan positiivisemmaksi:

No just semmoselle epävarmalle, joka tarvii vielä semmosta tukea ja tsempausta paljon, vaikka oman itsetunnon kanssa ja omien kykyjen ja taitojen kanssa. Ja sit just tämmösille, jjoilla ehkä tunteiden hallinnassa haasteita. Miksei

siis ihan kaikille, mut erityisesti sanosin et tämmösille kyllä.--- Mä uskon et se vahvistais heitä ja heidän sitä semmosta minäkuvaa sitte. Että just, jos sillä on sellanen kuva, et mä en oo vaikka missään hyvä niin sit nostaa niitä vahvuuksia, ku niitä jokaisella on niin et nää on ne sun vahvuudet ja sitä kautta saada muuttamaan positiivisemmaksi kuvaa itestä. (O6)

Yhden opettajan näkemyksen mukaan positiivinen pedagogiikka tulisi aloittaa jo varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. Hän ei varsinaisesti sano, että menetelmä sopii kaikille oppilaille, mutta koska hän puhuu koko kansan tasosta, voidaan olettaa niin. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä:

--- positiivinen pedagogiikka ja se hyvän esiin tuominen pitäis alottaa jo ennen koulua sen takia et meille tänne ala-asteelle tulis ekalla luokalla semmosia oppilaita, jotka tietää tästä jo jotain joitten luonteenvahvuuksiin ja sitä myötä esimerkiksi sosiaaliseen älykkyyteen ja sitä myötä esimerkiksi kaveritaitoihin on jo paneuduttu. --- Sitä kautta se olis paras viskareille ja eskareille, koska sitä kautta se sitte juurtuis, kun kansa vanhenee. Mut se vaatis sit myös sen, et siellä ala-asteen ekalla luokalla sitä jumpataan. --- Mut sekin on parempi et tulee väli, kun että sitä ei ollu eskarissa ollenkaan. Sit jos eskariin ei saada, niin ala-asteella viimeistään. (O1)

Loput opettajista kokivat, että positiivinen pedagogiikka sopii kaikille oppilaille tai he eivät osanneet tarkemmin sanoa, että kenelle se ei soveltuisi. Yksi opettaja esitti, ettei tiedä kenelle se ei soveltuisi, mutta autoritäärisen opetukseen tottunut oppilas saattaisi aluksi kummastella myönteisiin asioihin keskittyvää opetusta. Seuraavassa esimerkissä toinen opettaja pohtii, ettei ole huomannut positiivisen pedagogiikan vaikuttavan negatiivisesti kehenkään oppilaaseen:

No, että kenelle se ei sopisi? Mm en osaa vastata. Emmä oo siis huomannu sellasta oppilasta kenelle se niinku ei ois sopinut, et joka olis jotenki sitte et jotenki et ois vaikuttanu huonosti niin ei tuu kyllä sellastakaan mieleen. (O3)

Opettajat olivat avoimia siitä, että positiivinen pedagogiikka sopisi kaikille oppilaille. On kuitenkin todettu, että kaikkien oppilaiden lisäksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyisivät vahvuuksiin keskittyvästä opetuksesta. (esim. Sandberg, 2018; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 63). Uusitalo-Malmivaaran (2016, s. 129–130) mukaan vuonna 2011 voimaan tulleen kolmiportaisen tuen tavoitteena oli, että oppilaan tuen tarvetta arvioidaan jatkuvasti ja tukimuodot sovitetaan yleisopetukseen vastaamaan oppilaan tarpeita. Kolmiportainen tuki jaetaan kaikkia oppilaita yhdistävään yleiseen tukeen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 129–130.) Nykyään opetusryhmät voivat olla heterogeenisiä ja luokassa on joukko erilaisilla taidoilla ja vahvuuksilla varustettuja oppilaita.

Saloviidan (2020, s. 279) mukaan inklusion myötä kaikki oppilaat voivat valmiudestaan riippumatta osallistua valtavirran opetukseen ja samalla koulujen odotetaan sopeutuvan muutokseen. Opettajilta siis vaaditaan yhä enemmän taitoa kohdata erilaisia oppilaita. Saloviidan (2020, s. 279) tutkimuksen mukaan opettajien asenteet inklusiivisesta opetuksesta vaihtelevat. Luokanopettajien asenteet olivat alle neutraalin rajan. Aineenopettajien asenteet jäivät merkittävästi alle neutraalin rajan. Erityisopettajat suhtautuivat puolestaan inklusioon neutraalia rajaa paremmin. 20% opettajista vastusti inklusiota voimakkaasti ja 8% kannattivat inklusiivista opetusta. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että vaikka suhtautuminen on ollut osittain kielteistä, voi käytäntöjen muutos olla mahdollista. (Saloviita, 2020, s. 279.) Inklusio voi tuoda mukanaan kuitenkin myös uusia mahdollisuuksia. Uuden lain myötä on kehitetty uusia innovatiivisia ratkaisuja tarjota tukea oppilaille. Esimerkkejä uusista lupaavista ratkaisuista ovat yhteisopettajuus, joustavat ryhmittelyt ja muunneltavat oppimisympäristöt. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 130.)

8 Luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten luokanopettajat käsittävät positiivisen pedagogiikan ja miten se näyttäytyy heidän arjessaan. Lisäksi tavoitteena oli kartoittaa opettajien ajatuksia menetelmän käytöstä heidän kokemustensa perusteella. Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi, tutkija joutuu pohtimaan ja kriittisesti omia ratkaisujaan tutkimuksen teon yhteydessä. Luotettavuuteen vaikuttaa Hirsjärven ym. (2009, s. 232) mukaan se, miten tarkasti tutkija onnistuu raportoimaan kaikkia tutkimuksen vaiheita. Tämän tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi olen pyrkinyt huolellisuuteen ja läpinäkyvyyteen.

Haastattelun onnistumiseen vaikuttaa aina haastattelijan oma toiminta. Ensimmäisen haastattelun jälkeen huomasin, että saatoin olla liian myötäilevä haastateltavaa kohtaan. Tämä on omalta osaltaan saattanut vaikuttaa ja ohjailla sitä, miten haastateltava vastaa esittämiini kysymyksiin. Uskon, että vaikka olin valmistautunut haastatteluun huolellisesti ja opetellut tutkimushaastattelurungon ulkoa, ei se poista tosiasiaa, että haastattelin vasta ensimmäistä kertaa. Luotettavuuden parantamiseksi päätin korjata omaa toimintaani haastattelijana ja otin muissa haastatteluissa selkeästi neutraalimman linjan. Mielestäni onnistuin kehittämään huomattavasti omaa toimintaani haastattelijana aineistonkeruuprosessin edetessä.

Koska tein tutkimusta ensimmäistä kertaa, haastattelutilanteet olivat minulle luonnollisesti uusia ja jännittäviä. Haastattelun etuna on se, että haastateltaville voi esittää tarkentavia kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 2009, s. 205; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koin tämän kuitenkin haasteelliseksi, koska en aina osannut tehdä haastateltaville jatkokysymyksiä juuri siinä tilanteessa. Vasta litterointivaiheessa huomasin, että jotkut osa-alueet jäivät liian pinnalliselle tasolle. Jos olisin saanut haastateltavia avaamaan näkemyksiään laajemmin, olisi myös aineistosta tullut laadukkaampi. Vaikka en aina osannut toimia haastattelijana optimaalisimmalla tavalla, oli haastatteluissa positiivinen tunnelma. Ennen haastattelua keskustelin haastateltavien kanssa jonkin verran muista asioista, jotta tilanne olisi mahdollisimman miellyttävä ja rento molemmille osapuolille.

Haastatteluun osallistui kuusi luokanopettajaa. Tutkimusjoukkoa ja sen riittävyttä voidaan tarkastella saturaatiopisteen kautta. Hirsjärven ym. (2009, s. 182) mukaan saturaatio tarkoittaa, että aineisto on riittävää siinä vaiheessa, kun haastateltavien tuomat asiat alkavat toistaa itseään, eikä tutkimusongelman kannalta tule enää uutta tietoa. Muutaman haastattelun jälkeen tein huomion, että haastateltavat kertoivat samoista asioista

toistuvasti. Vaikka minulla olisi ollut yhteyksiä saada haastateltavia enemmänkin, päätin pidättäytyä kuudessa haastateltavassa. Tämä oli myös perusteltua siitä syystä, että Alasuutarin (2011, s.39) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarpeen tavoitella tutkimusjoukon suuruutta tai tilastollista argumentaatiotapaa. Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena olivat siis juuri tämän tutkimusjoukon käsitykset ja kokemukset positiivisesta pedagogiikasta.

Toisaalta tutkimustulokset eivät olleet loppujen lopuksi niin yhteneväisiä, kuin aluksi luulin. Suurempi tutkimusjoukko olisi saattanut tehdä tutkimuksesta luotettavamman. Saturaatio ei siis välttämättä ollut tässä tutkimuksessa riittävä, koska ensimmäisen ja toisen tutkimusongelman tulokset olivat luonteeltaan hyvin erilaiset. Saatoin tehdä liian hätäisen johtopäätöksen tutkimusjoukon riittävydestä. Opettajien käsitykset positiivisesta pedagogiikasta olivat huomattavasti yhteneväisemmät ja laajemmat, kun taas heidän ajatuksensa menetelmästä jakautuivat monipuolisemmin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuitenkin korostavat, että opinnäytetöissä aineiston koko ei ole kaikki kaikessa, vaan tärkeämpää on osoittaa oppineisuutta omalta alalta.

Olen kuvannut analyysin eri vaiheet mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta ja pyrkinyt antamaan niistä esimerkkejä luotettavuuden tueksi. Analyysivaiheen luotettavuutta lisää myös se, että tapani analysoida aineistoa mukaili tutkimuskirjallisuutta. Aineistoa analysoidessa pidin tiukasti mielessä, että loppujen lopuksi tulokset ovat vain tutkijan tulkintoja aineistosta. Eskola ja Suoranta (1998, s. 212) esittävät, että uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tulkintojen ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta verrattaessa niitä toisiinsa. Toisin sanoen luotettavuuden kannalta on osoitettava, että tulkinnot ovat linjassa aineiston kanssa. Uskottavuuden takaamiseksi käytin useita aineistokatkelmia, jotta kuka tahansa tutkielmaa lukeva voisi todeta, etteivät tulokset ja päätelmät ole tekaistuja. Lisäksi pyrin siihen, että aineistokatkelmat tulisivat mahdollisimman tasapuolisesti eri henkilöiltä. Tällä halusin osoittaa, etten suosi tiettyjen opettajien näkemyksiä ja että olen todella ottanut mukaan koko aineiston.

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 212–213) mukaan tulosten siirrettävyys on joissakin tapauksissa mahdollista, mutta loppujen lopuksi yleisesti ajatellaan, että jokainen luo sosiaalista todellisuutta omalla tavallaan. Tämä jo itsessään rajoittaa laadullisen tutkimuksen siirrettävyyden mahdollisuuksia. Opettajien käsityksiä positiivisesta pedagogiikasta ei ole tutkittu aikaisemmin, joten suoraa verrannollisia tutkimustuloksia ei löytynyt. Onnistuin mielestäni kuitenkin linkittämään tuloksia teoriaan ja muihin tutkimuksiin. Tässä tutkimuksessa vahvistuvuus voi siis osittain toteutua. Se tarkoittaa, että tulkintojen tueksi

esitellään muita tutkimuksia, jotka ovat käsitelleet samoja ilmiöitä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 213). Luotettavuudesta kertoo myös se, että olin hieman yllättynyt tutkimustuloksista. Opettajien käsitykset olivat suppeampia, kuin mitä olin ajatellut ennen haastatteluita. Yllätyin esimerkiksi, miten paljon opettajat painottivat vahvuusperusteista opetusta. Tämä kertoo siitä, etteivät omat ennako-oletukseni vaikuttaneet merkittävästi tutkimustuloksiin. Jos olisin antanut omien käsitysteni vaikuttaa niihin, olisin sortunut etsimään ja valikoimaan aineistosta omia käsityksiäni vastaavia teemoja. Tässä tutkimuksessa niin ei kuitenkaan tapahtunut ja pyrin jatkuvasti olemaan tietoinen omista ennako-oletuksista. Mielestäni tämän tutkimuksen luotettavuudesta kertoo ennen kaikkea se, että tutkimusongelmaan onnistuttiin vastaamaan. Tutkimus antoi monipuolisen kuvauksen siitä, miten tutkimuksen osallistuneet luokanopettajat käsittävät positiivisen pedagogiikan ja miten he toteuttavat sitä arjessaan. Lisäksi tutkimus onnistui kuvaamaan opettajien näkemyksiä menetelmän opettamisesta eri näkökulmista.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012 s. 6) esittelee hyvän tutkimusetiikan mukaisia ohjeita tieteelliselle kirjoittamiselle. Heidän ohjeistuksensa mukaan tutkijan tulee muun muassa noudattaa rehellisyyttä ja huolellisuutta koko tutkimusprosessin ajan. Minulle oli tärkeää huolehtia siitä, että tutkimus toteutetaan mahdollisimman eettisesti alusta loppuun. Tutkimuksessani tämä tarkoitti sitä, että pidin haastatteluihin liittyvistä ja haastatteluissa sovituista asioista kiinni. Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Huolehdin haastateltavien anonymiteetistä salaamalla heidän henkilöllisyytensä. Poistin tuloksissa käytettävistä aineistokatkelmista kohdat, joissa olisivat voineet auttaa haastateltavien tunnistamisessa. Lisäksi varmistin ennen haastattelua, että haastattelun äänittäminen ja sen tallentaminen pilvipalvelimeen sopivat haastateltaville. Koska opettajia haastateltiin yksityisinä toimihenkilöinä, en tarvinnut haastattelulupia kouluilta tai kunnilta. Haastattelutilanteessa painotin opettajille, että haastattelun voisi keskeyttää milloin tahansa. Eettisyys näkyi myös siinä, että tutkimustulokset ja niiden esittely olivat läpinäkyviä ja sen myötä perusteltuja.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012 s. 6) mukaan tutkimuksessa tulee myös noudattaa tieteellisen tutkimuksen periaatteisiin kuuluvaa tiedonhankintaa, menetelmiä ja arviointia. Lisäksi lähdeviitteiden tulee olla tieteellisen kirjoituksen periaatteiden mukaiset. (TENK, 2012, s. 6.) Tässä tutkimuksessa pyrin parhaan kykyni mukaan siihen, että teoria, menetelmät, tulokset ja niiden arviointi olisivat tieteellisesti perusteltuja. Lisäksi kirjasin lähdeviitteet mahdollisimman selkeästi näkyville, etten veisi kunniaa joltain toiselta tutkijalta.

Tutkimusaiheen valinta on sidoksissa eettisyyteen ja siksi on tarpeellista selvittää, että miksi ja kenen ehdoilla tutkimusta lähdetään tekemään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aihe valikoitui pääasiassa omien intressien ja ajankohtaisuuden myötä. Valitsin tutkimusaiheeksi positiivisen pedagogiikan, koska se kiinnostaa minua itseäni ja näen siinä potentiaalia. Tutkimuksen luotettavuutta on hyvä tarkastella objektiivisuuden eli puolueettomuuden näkökulmasta. Tästä syystä minun todettava, että pyrkimyksestä huolimatta en ole voinut olla täysin objektiivinen. Tämä perustuu Hirsjärven ym. (2009, s. 161) näkemykseen siitä, että arvot vaikuttavat väistämättä kykyymme ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Pyrin kuitenkin tarkastelemaan omia ennakkoluulojani positiivisesta pedagogiikasta ja sen opettamisesta koko tutkimusprosessin ajan.

9 Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni keskiössä olivat positiivinen pedagogiikka ja sen opettaminen tavallisessa koulussa. Minua kiinnosti erityisesti tietää, miten tieteellisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa esitelty pedagoginen sovellus toteutuu käytännössä opettajien kertomana. Tutkimuksessa haastateltiin kuutta positiivisesta pedagogiikasta kiinnostunutta ja sitä käyttävää luokanopettajaa heidän käsityksistään ja kokemuksistaan. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja analysoitiin teema-analyysillä.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli ”Mitä käsityksiä opettajilla on positiivisesta pedagogiikasta ja miten ne näkyvät koulun arjessa?” Tällä haluttiin selvittää mitä positiivinen pedagogiikka ylipäättään on ja miten sitä voidaan toteuttaa koulussa. Tulosten mukaan kaikki tutkimuksen opettajat käsittivät positiivisen pedagogiikan olevan luonteenvahvuuksien vahvistamista, myönteistä huomaamista ja positiivista palautetta. Opettajien puheista välittyi, että näitä kaikkia osa-alueita yhdistää ajatus siitä, että itsestä ja muista etsitään tietoisesti hyviä puolia ja niitä sanoitetaan ääneen.

Toiseksi haluttiin selvittää, että ”Mitä opettajat ajattelevat positiivisen pedagogiikan opettamisesta kokemustensa perusteella?”. Tällä pyrittiin saamaan laajempi käsitys siitä mitä opettajat ajattelevat koko menetelmästä ja sen käyttämisestä. Opettajat kertoivat ajatuksistaan ja kokemuksistaan positiivisen pedagogiikan opettamisesta toiveidensa, koettujen hyötyjen, käytännön opetuksen, suhtautumisen sekä levinneisyyden ja soveltuvuuden näkökulmista. Verrattaessa ensimmäiseen tutkimusongelmaan, opettajien ajatuksissa oli enemmän vaihtelua. Myös teemoja oli useampi ja ne olivat yksityiskohtaisempia. Opettajat suhtautuivat positiivisen pedagogiikan käyttöön myönteisesti. Kaikki haastateltavat vaikuttivat ulospäinsuuntautuneilta ja heistä huokui positiivinen asenne. Vaikka kukaan ei raportoinut huonoista kokemuksista, toi osa opettajista ilmi omia huolia ja muiden esittämää kritiikkiä positiivisesta pedagogiikasta. Opettajat eivät kuitenkaan varsinaisesti itse kritisoineet positiivisen pedagogiikan käyttöä opetuksessa. Opettajat toivoivat positiivisen pedagogiikan tukevan oppilaan kehitystä ja osa oli jo huomannut myönteisiä muutoksia esimerkiksi oppilaiden käytöksessä ja vuorovaikutuksessa. Käytännön näkökulmasta osa opettajista korosti sitä, että positiivinen pedagogiikka vaatii pitkäjänteisyyttä ja priorisointia, koska se ei ole erillinen oppiaine.

Opettajat jakoivat mielellään heidän ajatuksiaan ja heistä huokui, että he ovat aidosti kiinnostuneita heidän oppilaistaan. Nykyään on paljon puhuttu opettajien jaksamisesta ja koulun arjen hektisyydestä. Myös tässä tutkimuksessa osa opettajista toi ilmi, että koulussa on hyvin kiire ja opettajalta vaaditaan paljon. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2017, s. 2–11) seuraa säännöllisesti opetuslalla työskentelevien opettajien työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta. Vuoden 2017 kyselyn tulokset olivat paikoin karua luettavaa. Esimerkiksi 59 prosenttia oli sitä mieltä, että töitä on liikaa erittäin tai melko usein. Opettajat kokivat, että eniten kuormittavat töiden määrä suhteessa työaikaan ja suuret oppilasmäärät. Merkitseväksi on myös se, että kyselyn mukaan opettajat kokevat oppilaiden lisääntyneet ongelmat selvittämisen kuormittaviksi. (OAJ, 2017, s. 2–11.) Myös oppilaiden hyvinvointi puhuttaa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2019) mukaan lasten mielenterveyshäiriöt ovat yleisiä, mutta tutkimukset eivät anna näyttöä siitä, että ne olisivat varsinaisesti lisääntyneet. On kuitenkin todettava, että hoitoon hakeutuminen on yleistynyt viime aikoina. Yleisimmät syyt hakeutua hoitoon ovat lasten aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö ADHD ja käytöshäiriöt. (THL, 2019.)

Tässä tutkimuksessa opettajat olivat kiireestä ja kuormituksesta huolimatta valmiita käyttämään aikaansa positiiviseen pedagogiikkaan. En usko, että kukaan opettaja käyttäisi aikaansa minkään ylimääräisen asian suunnitteluun ja toteuttamiseen, ellei hän pitäisi aihetta hyvin tärkeänä ja hyödyllisenä. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on opettaa hyvinvointia akateemisten taitojen rinnalla (Seligman ym. 2009, s. 293). Positiivisen pedagogiikan on tutkittu vaikuttavan myönteisesti esimerkiksi oppilaiden kouluiloon (Leskisenoja, 2016), luokan ilmapiiriin (Goldman, 2017, s. 2) ja hyvinvointiin (Hoare ym. 2017). Jos lapset voivat huonosti ja opettajat ovat uupuneita, voisiko positiivinen pedagogiikka tuoda ratkaisua ongelmiin?

Tämän tutkimuksen opettajien myönteiset kokemukset ja suhtautuminen positiivisen pedagogiikan opetuksesta antavat viitteitä siitä, että sitä voisi toteuttaa laajemminkin kouluissa. Positiivinen pedagogiikka voisi olla potentiaalinen tapa edistää koko kouluyhteisön hyvinvointia. Miksei sitten useampi koulu hyödyntäisi positiivista pedagogiikkaa? Joidenkin mielestä positiivisen pedagogiikan juurtumisen haasteet ovat syvemmällä. Esimerkiksi White (2016, s. 14) argumentoi, että positiivinen pedagogiikka ei voi saada jalansijaa koko yhteiskunnan tasolla ennen kuin positiivisen psykologian ja pedagogiikan tutkijat ja harjoittajat poistavat sen laajenemista rajoittavat esteet. Hän esittää, että yhteisen ymmärryksen takaamiseksi tutkimuskeskusten tulee kehittää yhteisiä määritelmiä esimerkiksi hyvinvoinnille, positiiviselle psykologialle ja positiiviselle pedagogiikalle. Tarvitaan myös suosituksia, miten lähestytään koko järjestelmän muuttamista paremmaksi. Lisäksi tulee selvittää sijoitusten sosiaalista ja taloudellista

tuottoa, jotta muutos nähtäisiin kannattavana. Viimeisenä täytyy kehittää työkaluja, joilla muutosta voidaan hallita ja ohjata. Hän korostaa poliittisten ratkaisujen merkitystä, jotta yksilöitä ja yhteisöjä kannustettaisiin kohti kukoistusta. (White, 2016, s. 14.)

Edellä mainitut näkökulmat saivat pohtimaan, että positiivisen pedagogiikan opettaminen jää loppujen lopuksi opettajan oman harkinnan varaan. Kuitenkin tässä tutkimuksessa kahden opettajan kohdalla positiivinen pedagogiikka tuli ikään kuin annettuna koulun puolesta. Tämä antaa viitteitä siitä, että jos positiivinen pedagogiikka on osana koulun arvoja, opettajat myös käyttävät sitä. Suomessa opettajilla on autonominen asema suunnitella ja toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla (Krokfors, 2017, s. 260.) En kuitenkaan usko, että opettajan autonomian rajoittaminen pakon uhalla edistäisi hyvinvoinnin lisäämistä kouluissa. Ehkäpä positiivinen pedagogiikka voisi juurtua paremmin kouluihin, mikäli esimerkiksi ylemmät tahot pitäisivät sitä tärkeänä. Yksi opettaja kertoi, että erityisesti koulun rehtori on ajanut positiivisen pedagogiikan käyttöä koulussa. Yksi tapa lisätä positiivista pedagogiikkaa voisi olla koulun johdon vakuuttaminen menetelmän hyödyllisyydestä. Pelkona kuitenkin on, että jos opettajien kiinnostusta ja halua opettaa positiivista pedagogiikkaa ei tueta, voi opettajien motivaatio siihen panostamisesta vähentyä.

Jäin myös pohtimaan positiivisen pedagogiikan tutkimuksen ja kouluissa sitä harjoittavien opettajien välistä suhdetta. Kuten White (2016, s. 14.) totesi, tarvitaan näiden tahojen välille yhteistä ymmärrystä. Tässä tutkimuksessa opettajat osoittivat, että he ovat ammattitaitoisia, koska heidän näkemyksillään on yhteys tieteellisesti tutkittuun tietoon positiivisesta pedagogiikasta. Osa positiivisen pedagogiikan kritiikistä kohdistuu siihen, että menetelmä olisi liian positiivista ja että se sivuuttaisi elämässä tapahtuvat kielteiset asiat (Ojanen, 2014, s. 129.) Tässä tutkimuksessa osa opettajista itse asiassa korostivat, että positiivinen pedagogiikka auttaisi vastoinikäymisten käsittelemisessä. Kenestäkään opettajasta ei tullut sellaista kuvaa, ettei hän ymmärtäisi positiivisen pedagogiikan periaatteita. Leskisenoja (2017) esittää, ettei positiivinen pedagogiikka ole yhtä kuin vaahtokarkkipedagogiikka.

Tämä tutkimus antoi mielenkiintoista tietoa siitä, mitä opettajat ajattelevat positiivisesta pedagogiikasta. Mielestäni olisi tärkeää, että kouluissa työskentelevien opettajia kuunneltaisiin ja heidän näkemyksiään huomioitaisiin enemmän koulutusta koskevassa päätöksenteossa. Tämän tutkimuksen myötä uskon, että positiivisella pedagogiikalla voisi olla mahdollisuuksia suomalaisessa kouluympäristössä. Tämä kuitenkin edellyttäisi, että hyvinvointitaitojen ja luonteen kasvatuksen tärkeys tiedostettaisiin laajemmin yhteiskunnassa ja opettajia tuettaisiin hyvinvoinnin opetuksessa. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää

tutkimusta positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä ja niiden vaikutuksista suomalaisessa kontekstissa. Jo olemassa olevien materiaalien lisäksi, tarvitaan lisää valmista opetusmateriaalia. Tämä siksi, että menetelmät olisivat tieteellisesti perusteltuja ja yhä useampi opettaja voisi rohkaistua kokeilemaan positiivista pedagogiikkaa. Samalla kuilu teorian ja käytännön välillä madaltuisi.

Lähteet

- Aaltola, J., Laajalahti, A., Valli, R. & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.).
- Alatartseva, E., & Barysheva, G. (2015). Well-being: subjective and objective aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 36-42.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J., & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21, (5), 543-564
- Baumgardner, S. R. & Crothers M. (2014). *Positive psychology*. Harlow: Pearson Education Limited
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness* (Third edition.). Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment. *Educational Psychology*, 22(1), pp. 5-16. doi:10.1080/01443410120101215
- Cantarella, A., Borella, E., Marigo, C., & De Beni, R. (2017). Benefits of well-being training in healthy older adults. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(3), 261-284.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Berlin: Springer.
- Dolan, P., Layard, R., & Metcalfe, R. (2011). Measuring subjective well-being for public policy.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success* (First edition.). New York: Random House.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fleischmann, C. (2018). Building Resilience Through A Positive School Climate.
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques psychologiques*, 18(2), 107-120.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103-110.
- Goldman, R. (2017). *The Influence of Positive Organizational Practices on School Climate in Middle School* (Doctoral dissertation).
- Greenawalt, K. E., Orsega-Smith, E., Turner, J. L., Goodwin, S., & Rathie, E. J. (2019). The impact of "the art of happiness" class on community dwelling older adults: a positive psychology intervention. *Activities, Adaptation & Aging*, 43(2), 118-132.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heinonen, E., Helsingin yliopisto, K. t., University of Helsinki, F. o. E. S. & Helsingfors universitet, P. f. (2018). *Vahvuusperustainen opetus ja Positiivinen CV: Kohti hyvinvointia koulua?* Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3).
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 264 – 280.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Huppert, F. A., & So, T. (2009, July). What percentage of people in Europe are flourishing and what characterises them. In *IX ISQOLS Conference* (pp. 1-7).
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Joseph, S. (. t. (2015). *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (Second edition.). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E., & Vehkakoski, T. (2015). Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46 (2015): 1.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 207–222.

- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3).
- Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47 (2) , 86-105.
- Krokfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (Toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 247–265.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. [Helsinki]: Cicero Learning, Helsingin yliopisto: Helsingin yliopiston kirjasto [jakaja].
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2), 211–229.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Lai, M. K., Leung, C., Kwok, S. Y., Hui, A. N., Lo, H. H., Leung, J. T., & Tam, C. H. (2018). A multidimensional PERMA-H positive education model, general satisfaction of school life, and character strengths use in Hong Kong senior primary school students: Confirmatory factor analysis and path analysis using the APASO-II. *Frontiers in psychology*, 9, 1090.
- Lappalainen, K., & Sointu, E. (2013) Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa.
- Lavy, S. (2019). A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 1-24.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloon edistäjinä.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus. Verkkoaineisto.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen* (1. painos.). Helsingissä: Otava.
- Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4).
- Lämsä, A. (2013). *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus. Verkkoaineisto.

Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119.

Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. (19.9.2013). Nuorten mielen-terveyshäiriöt – Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Opas 25. Luettu 8.10.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-647-2>

Moghtadaie, L., & Hoveida, R. (2015). Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Teachers--Case Study: Elementary School Teachers in Isfahan. *International Education Studies*, 8(11), 184-192.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A. M., Rausku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M. K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakaustukirja 47 (2016): 2.

Mähönen, I., Helsingin yliopisto, K. t., University of Helsinki, F. o. E. S. & Helsingfors universitet, P. f. (2019). *Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen: Positiivisen pedagogiikan intervention toteuttaminen*. Helsingin yliopisto.

Mäkinen, L., Helsingin yliopisto, K. t., University of Helsinki, F. o. E. S. & Helsingfors universitet, P. f. (2018). *"Se ois tosi reiluu": Vahvuudet lasten arkipuheeseen*. Helsingin yliopisto.

Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-being*, 5(1), 1-17.

Nowell, Lorelli S., et al. "Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria." *International Journal of Qualitative Methods* 16.1 (2017): 1609406917733847.

O'Brien, M., & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 365-384.

Ojanen, M. (2014). Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–134.

Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5: 2018. 2-33

Park, N. & Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), p. 85. doi:10.1177/2156759X0801200214

Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 83-94). Routledge.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1). Oxford University Press.

POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145–1163.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), pp. 700-712. doi:10.1037/a0027268
- Safari, M., & Soleimani, N. (2019). The Relationship between Teachers' Academic Optimism Culture and Student Achievement in Junior High Schools in Tehran. *Journal of Education Experiences*, 1(2), 43-58.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo- Mal-mivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–159.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Salmivalli, C. (2010). Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2016). Teoksessa Ahtola, A. Kiusaamisen vähentäminen – mahdoton-tako? (toim.) *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus. Verkkoaineisto.
- Seligman, M. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55(1), p. 5-14.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Seligman, M. E. P. & Lång, M. (2008). Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään. Helsinki: Art House.
- Shoshani, A., & Schwartz, L. (2018). From character strengths to children's well-being: development and validation of the character strengths inventory for elementary school children. *Frontiers in psychology*, 9, 2123.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in psychology*, 8, 1866.

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311.

Skipper, Y. & Douglas, K. (2012). *Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures.*

Sokatch, A. (2017). Toward a research agenda: Building character strengths in school settings.

THL (10.9.2019) Lasten mielenterveys ja mielenterveyden häiriöt. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/lasten-mielenterveys-ja-mielen-terveyden-hairiot>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki, 2013, (www.tenk.fi)

Tukiainen, M. & Kokko, E. (2016). Hyvän mielen taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Verkkoaineisto.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014) Positiivinen psykologia – mitä se on? Uusitalo-Malmivaara, L (Toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–27.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. In H. Cantell, & A. Kallioniemi (Toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (pp. 127-149). Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä!: Vahvuusvariksen bongausopas.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2016). Beyond math anxiety: Positive emotions predict mathematics achievement, self-regulation, and self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 415-422.

Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45-57.

White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of well-being*, 6(1), 2.

Liitteet

LIITE 1. Teemahaastattelurunko.

Haastateltavan taustatiedot:

- Koulutus?
- Työkokemus?
- Luokka?
- Minkälainen opettajana?

Käsitys positiivisesta pedagogiikasta:

- Miten positiivinen pedagogiikka tuli sinulle tutuksi?
- Onko positiivinen pedagogiikka mielestäsi yleistä koulumaailmassa?
- Miten kuvailisit positiivista pedagogiikkaa?
- Mikä siinä erityisesti kiinnostaa?
- Mikä johti siihen, että haluat tätä toteuttaa?
- Kenelle positiivinen pedagogiikka soveltuu?

Positiivisen pedagogiikan keinot luokassa:

- Miten positiivinen pedagogiikka näkyy opetuksessasi?
- Miten hankit tietoa erilaisista menetelmistä?
- Miten neuvoisit opettajaa, joka haluaisi alkaa toteuttaa positiivista pedagogiikkaa luokassaan?

LIITE 2. Muistilista haastattelun tueksi.

Ennen haastattelua:

- Kiitokset haastatteluun osallistumisesta.
- Puhelin ja äänityslaitte pöydälle. Kerro äänityksestä.
- Itseni esittely.
- Tutkimuksen lähtökohta: Haastattelun positiivista pedagogiikkaa käyttäviä opettajia ja haastattelu toimii pro gradu- tutkielmani aineistona. Olen kiinnostunut opettajien kokemuksista ja omista käsityksistä. En etsi "oikeita vastauksia".

Tietosuoja:

- Äänite siirretään tietokoneelle ja pilvipalvelimeen. Äänite tuhoetaan gradun valmistumisen jälkeen.
- Haastateltavien anonymiteetti suojataan numerolla ja kirjaimella esim. O1 (Opettaja1). Taustatietoja käytetään gradussa tutkimusjoukon esittelyssä, mutta tietoja ei yhdistetä yksittäiseen haastateltavaan.
- Voin käyttää gradussa suoria lainauksia, mutta anonymiteetti suojataan.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu:

- Teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysmuodot saattavat vaihdella.
- Kysymykset ovat luonteeltaan avoimia ja ne muodostetaan valittujen teemojen pohjalta.

Äänittäminen:

- Onhan äänittäminen ok?
- Toivon selkeää puhetta.
- Huomioithan, että ääninauhuri nauhoittaa kaikki äänet. Tästä syystä vältän kommentoimista.
- Halutessasi äänitys voidaan keskeyttää milloin vain.

Lopuksi:

- Tarkista, että kaikki teema-alueet on käsitelty.
- Varmista jäikö haastateltavalle kysyttävää.
- Kysy haluaako haastateltava gradukopion tutkielman valmistuttua.
- Kiitokset.
- Vapaamuotoinen haastattelupäiväkirja.

